

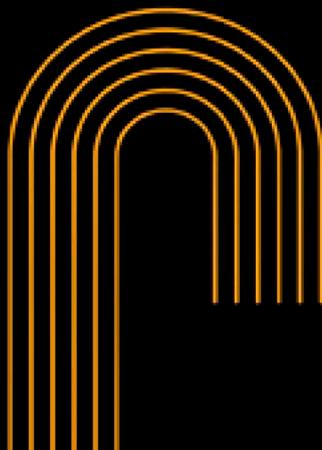
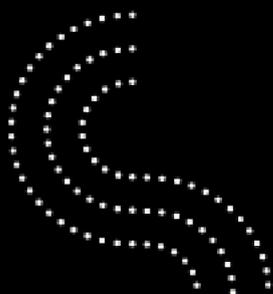
Igualdad de género en entornos digitales

Desafíos educativos



CELIA PRADOS GARCÍA
Directora

ROCÍO RUBIO ALEGRE
Coordinadora



IGUALDAD DE GÉNERO EN ENTORNOS DIGITALES.
DESAFÍOS EDUCATIVOS

IGUALDAD DE GÉNERO EN ENTORNOS DIGITALES.
DESAFÍOS EDUCATIVOS

Celia Prados García
Directora

Rocío Rubio Alegre
Coordinadora

2024

Publicación financiada por el Ayuntamiento de Córdoba en el marco del Proyecto “Igualdad, entornos digitales y adolescencia. Desafíos educativos”, ejecutado por la Cátedra de Estudios sobre las Mujeres Leonor de Guzmán.

© 2024 Autores

Editorial Dykinson
c/ Meléndez Valdés, 61 – 28015 Madrid
Tlf. (+34) 91 544 28 46
E-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.com>

Preimpresión: TALLERONCE

ISBN: 978-84-1070-336-0

Versión electrónica disponible en Helvia
<http://hdl.handle.net/10396/28186>



Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 3.0 España

ÍNDICE

Abreviaturas	11
Prólogo: <i>Celia Prados García</i>	13
La cultura de la violación en las redes sociales: <i>Carmen Ruiz Repullo</i>	19
1. Introducción: la importancia de contextualizar lo virtual	19
2. La reacción patriarcal en tiempos de feminismo	21
3. Frenar a la manosfera: el dato frente al mito	25
4. La cultura de la violación y su reproducción en las redes sociales	26
5. En-red-ando reflexiones	28
Bibliografía	29
Ser o no ser <i>influencer</i> : consecuencias psicosociales en la adolescencia desde una perspectiva feminista: <i>Naima Z. Farhane Medina</i>	31
1. Introducción	31
2. La adolescencia en las generaciones digitales	32
3. <i>Influencers</i> : ¿qué o quiénes son?	33
4. ¿Nuevas realidades? Sexismo, violencia e impacto psicosocial en la era digital	36
4.1. Ser <i>influencer</i> y sus consecuencias: sexismo y social media	36
4.2. Impacto del consumo de contenido digital en adolescentes: la comparación social	39
4.3. La otra cara de la moneda: el potencial constructivo de las nuevas figuras de influencia	43
5. Aceptando el desafío: propuestas para trabajar en el contexto educativo	45
6. Conclusiones y resultados esperados	48
Bibliografía	48

Los discursos de odio por razón de sexo en las redes sociales: <i>Cristina Ruiz López</i>	53
1. Redes sociales, odio y prejuicios sexistas	53
2. Discurso de odio por razón de sexo/género y los mecanismos de solución de conflictos	57
2.1 La persecución del discurso de odio: vías judiciales penales y civiles y la administrativa	58
2.2. La vía de la mediación y otras formas de Justicia Restaurativa	63
2.3. ¿Y la libertad de expresión?	63
3. Conclusiones	66
Bibliografía	67
¿Son las personas nativas digitales ciudadanas digitales?: <i>Carlos Arce Jiménez</i>	71
1. Planteamiento inicial	71
2. “Yo analógico” vs “Yo digital”. Un reto para las nuevas generaciones ciudadanas	74
3. Nuevos y viejos derechos en un mundo digital	79
4. Educar para una ciudadanía digital	84
Bibliografía	89
Identificación y prevención del sexting y del <i>cyberbullying</i> : <i>José A. Casas Bolaños</i>	93
1. Introducción	93
2. Los criterios de definición del <i>bullying</i> versus el <i>cyberbullying</i>	96
2.1. La repetición versus la viralidad de la acción	96
2.2. La intencionalidad versus el descontrol sobre consecuencias	98
2.3. Desequilibrio de poder versus dominio tecnológico	101
2.4. La redefinición del <i>cyberbullying</i>	103
3. <i>Sexting</i>	104
Bibliografía	107

Influencia de las redes sociales en la construcción de la identidad de género en la adolescencia: <i>Silvia Medina Quintana</i>	111
1. Introducción	111
2. Objetivos y metodología	115
3. Propuesta didáctica	116
4. Valoraciones finales	118
Bibliografía	119
Activismos en las redes sociales, de la misoginia a las buenas prácticas digitales: <i>Judith Velasco Rodríguez</i>	123
1. Introducción	123
1.1. La misoginia <i>online</i>	124
1.2. Los perpetradores del odio <i>online</i>	125
1.3. La prevención de la misoginia	128
2. Objetivos	130
3. Metodología	131
4. Desarrollo de la experiencia	131
5. Resultados esperados	135
6. Conclusiones	136
Bibliografía	136
El papel de los selfis en el autoconcepto y la autoestima desde una perspectiva de género. Una propuesta para trabajar con adolescentes: <i>Lucía Cabrera Romero</i>	139
1. Introducción	139
2. Los selfis en la adolescencia y los estereotipos de género	141
3. Objetivos	143
4. Metodología	143
5. Resultados esperados y conclusiones	148
Bibliografía	149
Los sesgos de género en la inteligencia artificial: <i>deepfakes</i> y <i>deepnudes</i> : <i>Alicia Vara López</i>	153
1. Introducción	153

2. Objetivos y metodología	157
3. Desarrollo de la experiencia	158
4. Resultados esperados	161
Bibliografía	162
Estereotipos de género en los videojuegos: <i>Antonia Ramírez-García</i>	169
1. Introducción	169
1.1. La sociedad del siglo XXI	169
1.2. Los videojuegos en cifras	170
1.3. Desigualdad de género en los videojuegos	171
1.4. Repercusión de los videojuegos en la representación de los me- nores	173
2. Propuesta educativa	174
2.1. Objetivos	174
2.2. Metodología	175
2.3. Desarrollo de la experiencia	176
2.4. Resultados esperados	177
3. Conclusiones	177
Bibliografía	178

ABREVIATURAS

AEV	Asociación Española de Videojuegos
Ap	Apartado
Art	Artículo
BOE	Boletín Oficial del Estado
CDD	Carta de Derechos Digitales
CDFUE	Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea
CE	Constitución Española
CIS	Centro de Investigaciones Sociológicas
CP	Código Penal
ECRI	European Commission Against Racism and Intolerance
FAD	Fundación Ayuda a la Drogadicción
IES	Instituto de Educación Secundaria
INE	Instituto Nacional de Estadística
LOE	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
LOPDGDD	Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales
LOPIAV	Ley Orgánica 8/2021, de protección integral de la infancia y la adolescencia frente a la violencia
OMS	Organización Mundial de la Salud
OSCE	Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa
RGPD	Reglamento General de Protección de Datos de la Unión Europea
RRSS	Redes Sociales
RSD	Reglamento de Servicios Digitales
STC	Sentencia del Tribunal Constitucional
STJUE	Sentencia del Tribunal de Justicia de la Unión Europea
TC	Tribunal Constitucional
TIC	Tecnologías de la Información y Comunicación

Prólogo

A pesar de la creciente sensibilización mundial y del desarrollo de estrategias de prevención de la violencia contra las mujeres y las niñas, los progresos en su reducción han sido insuficientes, en particular, en los entornos digitales, donde la variedad de prácticas y comportamientos dañinos se transforman al ritmo de los avances tecnológicos. Las herramientas digitales, en especial las plataformas sociales, tienen un enorme potencial, pero también constituyen un espacio para la configuración de identidades de género dispares y la creación de nuevas formas de opresión contra las mujeres y las niñas. Pensemos en cómo la figura de *influencer* se ha convertido en un auténtico fenómeno social y en modelo de referencia para la población más joven, además de ser considerada una de las profesiones más deseadas de los últimos años. Estos gurús de las redes sociales ofrecen consejos sobre viajes, comida, belleza, salud o videojuegos, desde distintas plataformas (YouTube, TikTok, Instagram, etc.). Sin embargo, dichos entornos digitales reproducen los mismos estereotipos de género que la sociedad analógica, algo que se refleja especialmente en la feminización de determinados espacios (belleza, moda o estilos de vida). En este sentido, algunos estudios advierten de los peligros de establecer modelos de belleza desconectados de la realidad, así como de la erotización de las imágenes de las mujeres o la hipersexualización de los contenidos que se comparten. En la era de los selfis y el uso desmedido de filtros fotográficos de diferentes “apps”, es preciso diseñar estrategias educativas que contribuyan a la configuración de identidades de género saludables.

Asimismo, el entorno digital se ha convertido en un espacio en el que se perpetúan nuevas formas de violencia, como puede ser el ciberacoso sexual, el *sexting*, el *doxing*, la sexhumillación, la pornovenganza o la cosificación sexual que sufren, en mayor medida, las mujeres y las niñas. Hace unos meses la web se inundaba de pornografía sintética¹ contra la cantante Taylor Swift. La imagen de la cantante fue usada, sin su consentimiento, para crear escenas de pornografía mediante una tecnología que utiliza inteligencia artificial. En principio, las imágenes se crearon con una aplicación de Microsoft, precisamente, la misma herramienta que utilizaron unos estudiantes de Almendra-

1 Por pornografía sintética entendemos la pornografía generada por modelos de inteligencia artificial y que hoy constituye una manifestación más de la violencia contra las mujeres en entornos virtuales.

lejo (Badajoz) para desnudar en la web a sus compañeras de clase. Esta práctica es cada vez más frecuente, llegando a crearse comunidades masculinas digitales como Hispasexy, un tablón cuyos usuarios utilizan para exponer y compartir desnudos de mujeres sin su consentimiento (Gutiérrez y García, 2023).

Puede afirmarse que, a medida que se alcanzan importantes avances en materia de igualdad de género, asistimos a un repliegue antifeminista digital e incluso a una banalización de la violencia de género (Boneta et al, 2024). La manosfera constituye un espacio digital en el que algunos hombres se organizan social y políticamente para la promoción de actuaciones antifeministas. Entre sus discursos misóginos identifican a los hombres como las “verdaderas” víctimas, promueven discursos de odio y legitiman la violencia contra las mujeres –especialmente– contra las que usan los entornos digitales para el activismo social.

En consecuencia, se hace precisa la revisión del concepto tradicional de ciudadanía y la propuesta de nuevos tipos de gobernanza y de participación en las plataformas digitales que garanticen la protección de los derechos más elementales (Gil, 2022). Urge, asimismo, entender la violencia sexual como un problema social, que requiere de reflexiones críticas sobre la estructura que justifica la cultura de la violación en las redes sociales y que debe zanjarse desde las aulas, especialmente las de secundaria. Para ello, pueden utilizarse las mismas plataformas sociales, haciendo uso de herramientas de concienciación y feminismo digital (Aránguez, 2019). Y ello pese al escepticismo que existe en torno a su capacidad emancipadora (Castillo, Caro y Almansa, 2024), que entronca, igualmente, con uno de los retos del activismo digital: la necesidad de protección ante el crecimiento de los discursos de odio.

Desde estos planteamientos, se puso en marcha el Proyecto “Igualdad, entornos digitales y adolescencia. Desafíos educativos”, una iniciativa enmarcada en un convenio de colaboración entre la Cátedra de Estudios de Mujeres Leonor de Guzmán y el Ayuntamiento de Córdoba, siendo este último la entidad financiadora. El proyecto ha desarrollado iniciativas de sensibilización y prevención de la violencia de género digital desde diez centros de educación secundaria de la capital cordobesa, como espacios clave para el cambio y la transformación social (Ruiz Repullo, 2018). Para ello resulta indispensable que el estudiantado conozca la realidad desigual en la que vivimos y tome conciencia de las distintas y complejas manifestaciones de la violencia machista en la adolescencia. En este sentido, el Proyecto se ha diseñado como un

instrumento de prevención, a través de talleres en educación para la igualdad, pero también como una herramienta sobre cómo posicionarse y actuar ante manifestaciones de violencia de género en los entornos digitales.

La obra da comienzo con los cuestionamientos que culpabilizan e insultan a las mujeres por la violencia sexual sufrida. A este respecto, apremia conocer cómo se instala la cultura de la violación en las interacciones virtuales de la población adolescente, materia de la que se ocupa Carmen Ruiz Repullo, profesora de Sociología de la Universidad de Granada. La investigadora parte de la polarización discursiva entre chicas y chicos: mientras ellas rompen el silencio, ellos cuestionan su relato culpabilizándolas.

Le sigue la contribución de Naima Z. Farhane Medina, profesora de Psicología de la Universidad de Córdoba, que analiza las repercusiones psicosociales de los nuevos modelos sociales ofrecidos por *influencers*, que afectan de forma diferencial a chicas y chicos. En particular, la autora enfatiza la necesidad de difundir buenos modelos que mitiguen los riesgos y maximicen los beneficios de estas figuras en la era digital.

El advenimiento de la era tecnológica-digital requiere de nuevos planteamientos en clave de ciudadanía, también digital, para garantizar la titularidad y el ejercicio de los derechos fundamentales en entornos virtuales. En este sentido, el profesor de Derecho constitucional de la Universidad de Córdoba, Carlos Arce Jiménez, propone la promoción de una educación para la ciudadanía digital que incorpore la perspectiva de género y contribuya a la lucha contra el odio digital.

Cristina Ruiz López, profesora de Derecho procesal de la Universidad de Córdoba, aborda el estudio de los discursos de odio de corte sexista y de los mecanismos de protección y de solución de conflictos, así como de la reparación de las víctimas.

De la identificación y prevención del *sexting* y del *cyberbullying* en la adolescencia, se encarga José Antonio Casas Bolaños, profesor de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Córdoba, que pone el foco en la necesidad de su delimitación conceptual e identificación como reto de la comunidad educativa para prevenir estas formas de violencia.

La obra contiene, además, cinco contribuciones que realizan propuestas educativas para afrontar los nuevos desafíos a los que se enfrenta la sociedad digital. Es el caso del capítulo de Silvia Medina Quintana, profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales y directora de la Unidad de Igualdad de la Universidad de Córdoba. La autora, que parte de la influencia de las redes so-

ciales en la construcción de la identidad de género en la adolescencia, realiza una propuesta didáctica que contribuye a la identificación de estereotipos de género y ofrece herramientas para la promoción de una sociedad más igualitaria. En este sentido, Judith Velasco Rodríguez, profesora de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Córdoba, plantea el uso de las redes sociales como espacio para el activismo digital. La autora sitúa su propuesta didáctica desde el pensamiento crítico como estrategia de identificación y prevención de la misoginia digital, así como para la creación de contenidos inclusivos y seguros a través del activismo y la concienciación social.

Lucía Cabrera Romero, profesora de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Córdoba, propone la realización de un taller que contribuya a la configuración de identidades sanas y diversas entre adolescentes, utilizando el selfi como premisa para cuestionarnos los modelos normativos actuales desde una perspectiva de género.

De los sesgos de género en la Inteligencia Artificial, en particular de las *deepfakes* y *deepnudes* como manifestaciones de la violencia machista, se ocupa Alicia Vara López, profesora de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Córdoba. La autora propone la realización de un taller de sensibilización sobre la difusión de imágenes de mujeres creadas sin su consentimiento, a partir del mediático caso de Almendralejo.

Por último, Antonia Ramírez García, profesora de Métodos de investigación y diagnóstico en educación de la Universidad de Córdoba, analiza los estereotipos de género en el mundo de los videojuegos. En particular, se centra en el modelo de socialización predominante en la cultura *gamer*, teniendo en cuenta el lenguaje empleado, los rasgos físicos y psicológicos, o la imagen estereotipada de las mujeres.

En definitiva, nos encontramos ante un trabajo colectivo que analiza y visibiliza distintas manifestaciones de la violencia digital contra las mujeres y las niñas, que pretende servir de material educativo para su prevención y eliminación.

Celia Prados García

Bibliografía

- Aránguez Sánchez, Tasia (2019). La metodología de la concienciación feminista en la época de las redes sociales. *Ámbitos: Revista internacional de comunicación*, nº45, 2019, pp.238-257.
- Boneta Sábada, Nerea; García Mingo, Elisa; Tomás, Sergio (2024). Entendiendo el negacionismo de la violencia de género. Discursos sobre violencia de género entre adolescentes españoles/as. *Prisma Social: revista de investigación social*, nº44, pp. 359-370.
- Castillo-Esparcia, Antonio; Caro-Castaño, Lucía; Almansa-Martínez, Ana (2023). “Evolution of digital activism on social media: opportunities and challenges”. *Profesional de la información*, v. 32, n. 3. <https://doi.org/10.3145/epi.2023.may.03>
- Gil Ruiz, Juana María (2022). El mundo jurídico ante los desafíos de la sociedad digital. ¿Es necesaria una nueva filosofía del derecho? *Revista internacional de pensamiento político*, nº17, 2022, pp.323-343.
- Gutiérrez Lorca, Jacinto; García Mingo, Elisa (2023). Busca, busca, perrita: comunidades digitales misóginas de difusión de imágenes sexuales sin consentimiento. *Ex aequo*, nº48, 2023, pp.15-32.
- Ruiz Repullo, Carmen (2018). Espacios para la prevención de la violencia machista. *Revista de Orientación Educativa AOSMA*, nº25, 2018, pp.46-49.

LA CULTURA DE LA VIOLACIÓN EN LAS REDES SOCIALES RAPE CULTURE ON SOCIAL MEDIA

Carmen RUIZ REPULLO

Universidad de Granada

Resumen

Analizar la violencia sobre las mujeres que ocurre en los entornos digitales pasa necesariamente por analizar el contexto en el que se inscriben. En este sentido, es de especial urgencia conocer cómo se está configurando la reacción patriarcal a través de las redes sociales y cómo la adolescencia y la juventud, especialmente los chicos, son el objetivo de sus mensajes a partir de una victimización que les deja fuera de todo análisis y cuestionamiento de privilegios patriarcales. Con este escenario, la *cultura de la violación* se instala en sus interacciones virtuales y analógicas provocando una polarización entre chicas y chicos que dificulta el debate: ellas rompen el silencio y ellos cuestionan su relato culpabilizándolas.

Palabras clave: reacción, cibermisoginia, adolescencia, digitalidad, violencia sexual

1. Introducción: la importancia de contextualizar lo virtual

El abordaje de cualquier fenómeno social requiere de un análisis del contexto en el que se inscribe, de lo contrario caemos en un reduccionismo que nos dificultaría investigar qué y por qué el espacio virtual reproduce lo que se denomina *cultura de la violación*. Aunque este concepto no es nuevo¹, se retoma por parte del feminismo para evidenciar el contexto hostil que ampara la violencia sexual bajo la reproducción de grandes mitos que culpabilizan a las víctimas y justifican a los agresores. Ejemplos de ello los vemos en cada agresión sexual, especialmente las más mediáticas. En nuestro país, podemos recordar la ocurrida en 1992 con la desaparición, agresión y asesinato de tres jóvenes en Alcàsser², un municipio de Valencia, Miriam García, Desirée Hernández y Toñi Gómez. Los medios de comunicación comenzaron a construir

1 El término *rape culture* surge en EEUU por parte del feminismo de la segunda ola y aparece escrito por primera vez en el texto publicado en 1974 *Rape: The First Sourcebook For Women by New York Radical Feminists* (Violación: El Primer Libro de Consulta para la Mujer), editado por Noreen Connell y Cassandra Wilson.

2 Para saber más: https://www.lasexta.com/noticias/sociedad/cronologia-crimen-alcasser-todas-fechas-clave-que-marcaron-caso_2023021363ea4c757b624e0001bob2co.html

un relato centrado en los límites que se habían saltado las jóvenes y que las habían llevado a ese trágico final. El mensaje quedaba claro, el espacio público es hostil y ellas se saltaron las normas: salieron de fiesta. Un relato de la culpa que, con diferencias significativas en cuanto a la opinión pública, las instituciones, las leyes y el papel de los medios de comunicación, también hemos podido observar en el Caso Dani Alves³, futbolista que en diciembre de 2022 agredía sexualmente a una chica en los lavabos de un reservado de la discoteca Sutton, en Barcelona y ha sido condenado en febrero de 2024 a cuatro años y medio de prisión por agresión sexual.

El contexto de ambos casos, aunque con similitudes, ha experimentado grandes cambios que tienen su explicación en el movimiento feminista y en su pulso al sistema patriarcal.

Los distintos hitos feministas ocurridos desde la segunda década del presente siglo en nuestro país y fuera del mismo, han servido para volver a centrar el debate feminista en la denuncia hacia las violencias machistas, especialmente la violencia sexual. El primero de los hitos podemos contextualizarlo en 2014 con el conocido como *Tren de la Libertad*, una respuesta masiva por parte del movimiento feminista que impidió no tocar la ley del aborto aprobada en 2010⁴. El segundo hito fue un año más tarde con la *Marcha contra las violencias machistas*, centrada advertir, entre muchas otras cosas, que nos seguían matando. En 2016 tuvo lugar la agresión sexual de Sanfermines que generó una fuerte repulsa entre las más jóvenes, que se dieron cuenta de que también podían ser víctimas de la violencia machista. Al siguiente año, en 2017 estallaba el Movimiento #MeToo, que se convertía en un altavoz para los relatos propios y un identificador de violencias sexuales acalladas, o como Cristina Fallarás afirmaba “se abrió una habitación del dolor” (2019: 44). La voz de una provocaba la identificación de otras y rompía la impunidad de muchos, un coctel que se vio reforzado por las redes sociales y su impacto internacional. 2018 fue el año del 8M, de la Huelga feminista convocada para el Día Internacional de las Mujeres que tuvo un impacto incuestionable en todo el mundo y que podemos situar como el punto de inflexión de la fortaleza del feminismo en nuestro país. A partir de esta fecha, aunque

3 Para saber más: <https://elpais.com/sociedad/2024-02-22/dani-alves-condenado-a-cuatro-anos-y-medio-anos-de-carcel-por-la-violacion-a-una-joven-en-la-disco-teca-sutton-de-barcelona.html#>

4 Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo.

con hitos importantes como el protagonizado por la Performance de *Las tesis* en Chile en 2019, la reacción patriarcal comienza a visibilizarse con especial incidencia en las redes sociales. El machismo ha visibilizado que el feminismo es imparable e intenta ponerle freno, el objetivo son los chicos más jóvenes y el contexto donde los encuentra son las redes sociales, los espacios digitales.

2. La reacción patriarcal en tiempos de feminismo

Por lo general, todo avance en materia social, política y/o económica conduce a una reacción de quien no quiere un cambio que cuestione e incluso que ponga en riesgo su poder y privilegios y esto es lo que está ocurriendo en relación al feminismo que sin duda ha sido uno de los movimientos sociales que más ha transformado la sociedad, especialmente occidental, en la última década. No es la primera vez que se advierte una reacción, tras el éxito del feminismo radical de los años sesenta que reivindicaba lo personal como político visibilizando las violencias hacia las mujeres en múltiples ámbitos, la reacción patriarcal no se hizo esperar. En esta línea Faludi (2003) en su texto escrito en 1991 *Reacción: la guerra no declarada contra la mujer moderna*, realiza un análisis sobre los mecanismos que la ideología patriarcal puso en marcha para desacreditar al feminismo y obstaculizar la emancipación lograda por las mujeres en los años ochenta. En estos años las mujeres comenzaban a tener mayor presencia en el mercado laboral, en las universidades, en los medios de comunicación, lograban un mayor nivel de independencia no solo económica sino social y familiar.

Esta reacción se construye principalmente bajo tres nudos de cuestionamiento: el primero, la igualdad ya existe, el segundo, la violencia de género no existe y el tercero, las verdaderas víctimas son los hombres. Es decir, se trata de una reacción basada en una triple visión que está hilada intencionalmente: si no existe desigualdad, no existe violencia, por eso, la mayoría de denuncias son falsas y se está criminalizando a todos los hombres. En torno al primero de los nudos, es difícil encontrar afirmaciones que cuestionen la igualdad como valor, que sostengan que no debería existir la igualdad o que están en contra de la misma. Un claro ejemplo de ello se ha visto reflejado en la Encuesta del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) *Percepciones sobre la igualdad entre hombres y mujeres y estereotipos de género* publicada en noviembre de 2023 donde un 96,1% de las personas encuestadas afirman que la igualdad contribuye a hacer una sociedad más justa, es decir, la igualdad

es concepto neutral que alcanza consensos entre la población, sin embargo, cuando la relacionas con el feminismo o con las políticas de igualdad y violencia de género, los porcentajes cambian. El relato patriarcal va por otro lado, las voces reactivas con el feminismo sostienen que la igualdad ya es un hecho y que, por tanto, todo lo que se sigue haciendo en nombre de esta igualdad es anti igualdad o peor aún, anti masculinidad. La frase “¿qué más queréis las mujeres?” evidencia que hay quienes perciben que nos están dando más de lo que nos corresponde. Es curioso porque si miramos los datos de distribución de la riqueza o de las tierras en el mundo o de las grandes empresas, una amplísima mayoría sigue estando en manos de hombres.

La segunda y tercera de las afirmaciones se entrelazan. La primera de ellas se configura bajo la idea de que la violencia de género no existe, que los hombres también son víctimas de violencia y que incluso hay más asesinatos de hombres que de mujeres, un alegato al que le falta la segunda parte: la mayoría de los hombres que son asesinados o que sufren violencia, lo hacen por parte de otros hombres, como así muestra el Balance de Criminalidad del Ministerio del Interior año tras año. La segunda parte de esta simbiosis sostiene que la mayoría de las denuncias por violencia machista son falsas, que las mujeres mienten y que los hombres están desprotegidos. Sus argumentos son que la ley de violencia de género y la ley de violencia sexual (más conocida como la ley del solo sí es sí) están criminalizando a todos los hombres e incluso que son inconstitucionales, protagonizando un gran impacto tanto en los contextos virtuales como presenciales. Aquí hemos podido asistir a bromas que legitiman la violencia sexual, memes jugando con el concepto de consentimiento, vídeos en los que se decía a los chicos que tuviesen cuidado con las mujeres los fines de semana, incluso que era necesario firmar un contrato sexual previamente a mantener una relación sexual para protegerse de posibles denuncias falsas.

Todo este andamiaje de reacción misógina no está basado en creencias particulares y partidistas, sino que lo estamos viendo reflejado en diversos estudios que aportan la evidencia empírica. La Fundación Ayuda a la Drogadicción (FAD) del Centro Reina Sofía, realiza desde 2017 y cada dos años, el Barómetro de Juventud y Género donde ya se reflejan algunas cuestiones que evidencian al menos un ligero retroceso. Por ejemplo, en 2021 este barómetro nos advierte de la siguiente realidad social en jóvenes de 15 a 29 años:

- 1 de cada 10 chicos considera que las desigualdades de género no existen.

- Desde 2017 hasta 2021, el porcentaje de mujeres que se consideran feministas ha pasado del 46,1% al 67,1% y el porcentaje de hombres ha pasado del 23,6% al 32,8%

- Uno de cada cinco adolescentes y jóvenes varones de 15 a 29 años cree que la violencia de género no existe y que es solo un “invento ideológico”. En relación a los barómetros anteriores se ha duplicado la proporción de hombres que defiende que la violencia de género no existe.

- También aumenta la opinión de que la violencia es inevitable, que es habitual y que, si es de poca intensidad, no supone un problema.

- Un 18,1% de los hombres ve normal mirar el móvil de la pareja, frente al 12,7% de ellas; así como la percepción de los celos como una prueba normalizada del amor (28% entre ellos, 15% entre ellas).

El Barómetro de Juventud y Género de 2023 ahonda aún más en la brecha de género y en la distancia entre los chicos y las chicas en materia de igualdad y violencia de género, así nos muestra que:

- Se percibe en todo el estudio una clara polarización y diferencia entre chicos y chicas en relación al sexismo, la discriminación y la violencia de género.

- Un 23,1% de chicos jóvenes que cree que la violencia de género “no existe o es un invento ideológico”.

- Un 51% de hombres señala la teórica desprotección que sufren ante las denuncias falsas, al igual que en la creencia de que se ha perdido la presunción de inocencia de los hombres (45% de los hombres y 30% entre las mujeres).

- Se observa una división clara en la identificación con el feminismo: un 42% se considera feminista y el 46% no (casi un 12% no se pronuncia). La identificación con el feminismo es muy superior entre las mujeres, alcanzando el 57% de ellas, lo que supone más del doble que entre los hombres. De ellos sólo se considera feminista el 26% (el 62% no).

Junto al estudio anterior, el estudio de la misma organización publicado en 2023 *Culpables hasta que se demuestre lo contrario. Percepciones y discursos de adolescentes españoles sobre masculinidades y violencia de género*, muestra una escala de posicionamiento en relación al feminismo. Entre los resultados destaca que una gran mayoría de chicos jóvenes están situados en el número 4 (en contra de las medidas, pero no se declaran antifeministas)

mientras que la mayoría de las chicas se sitúan en el 1 (a favor y se definen feministas) y en el 2 (a favor de algunas medidas, pero no se definen feministas). Todo esto también se refleja en una de las conclusiones del trabajo cuando se pregunta a chicas y chicos sobre qué consensos tienen en torno al feminismo y la violencia de género. Entre estos consensos destacan dos que al igual que los Barómetros de Juventud y Género de la FAD de nuevo muestran un cierto retroceso:

- El feminismo actual está perjudicando a los hombres
- La presunción de inocencia ya no existe para los hombres

Si retomamos la Encuesta del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), se observa también un cuestionamiento y victimización de los hombres ante las políticas de igualdad y violencia sobre las mujeres. En esta línea, se refleja que un 44,1% de los hombres tiene un alto grado de acuerdo con que “se ha llegado tan lejos en la promoción de la igualdad de las mujeres que ahora se está discriminando a los hombres”, una cifra que aumenta si nos centramos en la franja de edad de los 16 a los 24 años en la que esta afirmación alcanza el 51,6%.

Con sólo analizar los datos anteriores, podemos confirmar que exista una preocupación real en torno a los discursos machistas y cuestionadores de la igualdad y de la violencia de género. Este cuestionamiento no camina sólo, en tiempos de feminismo también debe dulcificarse para no perder influencia entre la población más joven. Los chicos no son el único target de la argumentación patriarcal en tiempos de feminismo, las chicas también están siendo objetivo principal. Así vemos la utilización del concepto de “libertad” para intentar colar de nuevo todo aquello que convierte los deseos patriarcales en derechos legítimos para los hombres (nos referimos a afirmaciones que normalizan e incluso romantizan la prostitución como forma de libertad y empoderamiento).

Con esto, no cabe duda que el feminismo ha tenido un impacto imparable en la sociedad y en especial en las chicas más jóvenes, posicionadas una gran mayoría en un rechazo al machismo y sus violencias. Esta identificación pone a prueba y cuestiona a sus compañeros de generación, quienes se están viendo en la necesidad de readaptarse. Sin embargo, estos nuevos anclajes de la masculinidad no siempre son reales y pueden tener como finalidad no perder oportunidades en el plano de lo relacional y sexual. Nos referimos a discursos de la

masculinidad que se posicionan a favor de la igualdad, pero no del feminismo o que explican lo que para ellos es el verdadero feminismo (Solnit, 2016).

3. Frenar a la manosfera: el dato frente al mito

En muchas ocasiones, la impugnación de la violencia sobre las mujeres en cualquiera de los ámbitos en los que esta se produce, es cuestionada tanto en lo virtual como en lo presencial. Cuenta de ello son algunas cuentas de *tiktokers*, *gamers*, *instagramers* y *youtubers*, a los que no queremos dar publicidad en este texto, que vociferan su misoginia a través de vídeos que, de manera preocupante, tienen miles de visualizaciones, de “me gustas” e incluso de comentarios que echan “gasolina misógina” a la ciberfratría, que podemos definir ayudándonos de Amorós (2000) como el grupo de iguales que vigila, condena y/o refuerza las verdaderas formas de ser hombre.

En este contexto es donde surge la manosfera o machosfera, que podemos definirla como el conjunto de espacios virtuales en los que se encuentran y reconocen comunidades o grupos de hombres, a los que podemos identificar como los “dolientes” del feminismo y las políticas de igualdad y en contra de las violencias machistas, que comparten un discurso antifeminista y misógino, además de racista, homófobo, como contraataque al avance social. En definitiva, la manosfera se quiere conformar como el lugar de reconocimiento identitario y defensa de una masculinidad herida a causa de lo que interpretan una invasión feminista (ginococracia). La ginococracia la identifican como un sistema diseñado por las mujeres (especialmente feministas) para mantener a los hombres en una posición de subordinación, es decir, esta idea cambia la configuración de las relaciones de poder en la sociedad machista pasando la masculinidad de privilegiada a víctima, algo que se percibe cotidianamente en los espacios que la componen (Bonet-Martí, 2020; Bates, 2023; Delgado y Sánchez-Sicilia, 2023).). Sus argumentos se centran en dos ideas principales: ellas son las malas y ellos son las víctimas. Estas ideas se van construyendo como hemos reflejado con anterioridad en base a los relatos que cuestionan la desigualdad y la violencia de género, es decir, quienes forman parte de la manosfera piensan que no existe desigualdad entre mujeres y hombres, de hecho, argumentan y defienden que las políticas de igualdad y en contra de cualquier manifestación de violencia sobre las mujeres son inconstitucionales porque criminalizan y culpabilizan a todos los hombres. Así, sostienen que los hombres están desvalidos en una sociedad feminista que les ha quitado todos sus derechos.

Estos consensos a los que llega la manosfera y cuyo target son la población de chicos más jóvenes, pone encima de la mesa que hace falta pedagogía feminista en las aulas, en la sociedad, en los medios de comunicación. La manosfera ha calado con sus discursos vacíos de contenido usando la mentira como estrategia, el dar respuestas vacías para calmar las iras, la comida rápida es más fácil de tragar que la elaborada. Se trata pues de lo que podemos denominar *discursos fast food*, **discursos de hamburguesa**, discursos fáciles que intentan irse a la emoción, a las tripas, a echar la culpa de todo lo que ocurre fuera para no responsabilizarnos de lo propio, para no reconocer los privilegios. Se trata de afirmaciones que se compran rápido por quienes niegan que exista violencia y afirman que ya existe igualdad, son fáciles de trasladar a mensajes cortos e incluso en memes (Zabalgaitia, 2022) que sin argumentación alguna ponen el foco en el feminismo como el mal de la sociedad. Para contrarrestarlos necesitamos datos y relatos desde una pedagogía feminista que requiere de mayor elaboración, lo que podemos denominar **discursos de paella**. Se trata de argumentos con rigor científico que niegan o cuestionan cada afirmación de las anteriores, pero que requieren de mayor tiempo de transferencia a la ciudadanía.

4. La cultura de la violación y su reproducción en las redes sociales

Entender la violencia sexual como problema social y no únicamente como un acto concreto permite configurar lo que conocemos como *cultura de la violación*. Con esta expresión nos referimos a toda la estructura que justifica, alimenta y permite que la violencia sexual se produzca. No se erige directamente sobre el hecho en sí (la agresión sexual), sino sobre el sistema que lo sostiene y que provoca que pase desapercibida.

Una parte de la producción teórica y empírica sobre la *cultura de la violación* (Sanyal, 2019; Crocker y Sibley, 2020; Ruiz-Repullo, 2021) se materializa en la simbiosis entre una esfera macro, representada principalmente por las instituciones, y una micro, protagonizada por las creencias y acciones que incentivan y legitiman la violencia sexual. Ambas retroalimentan la normalización de la violencia sexual de la que se hace eco las redes sociales, aunque no debemos olvidar que preexiste a ellas, es decir, lo que ocurre en el ámbito analógico ocurre en el ámbito virtual y viceversa.

Parenti (2005), centrándose en los datos de algunos países, hace referen-

cia al concepto *cultura de la violación* para aludir a la aceptación de la misma como un hecho frecuente e incluso como un derecho de la masculinidad. Sobre las mujeres, el principal mecanismo de control se establece a través del miedo. Así, la *cultura de la violación* se imbrica a su vez con una cultura del miedo que es en sí misma una forma más de violencia sexual. Desde pequeñas, a través del proceso de socialización, las niñas van incorporando ciertas dosis de miedo que aumentan conforme llega la adolescencia y la juventud. La temida y repetida frase “ten cuidado” se cierne sobre los hombros de las mujeres desde la infancia, acompañándolas en cada salida de casa, fiesta, cumpleaños o viaje de estudios. No es necesario incorporar más explicaciones a la frase porque también van implícitas en el imaginario simbólico, sabemos de qué debemos tener cuidado. Como explica Greer (2019), la mayoría de las mujeres crecen con el miedo a sufrir una violación, cuando en el fondo hay mayor probabilidad de ser atracadas que de que nos violen. El miedo relacionado con lo sexual está presente antes que la educación sexual, lo que no deja de ser paradójico cuando nos referimos a la socialización de las niñas. Que lo primero que nos cuenten sobre el sexo guarde relación con algo peligroso no deja de tener influencia en nuestra vida sexual. Relacionar desde la infancia sexualidad con violencia puede conducir en cierto modo a una socialización de la culpa por parte de las mujeres: ¿por qué no hice caso?, ¿qué he hecho mal? Por su parte, la socialización de la masculinidad tiene un enfoque diferente: los chicos crecen escuchando que deben respetar a sus compañeras, que deben controlarse, como si la violación fuese algo genético que deben dominar para que no les juegue malas pasadas. La sexualidad para ellos se establece como un elemento definitorio de la masculinidad al que tienen derecho y que han de demostrar ante sus iguales, el resto de hombres.

Para el análisis de la violencia sexual, por lo tanto, el concepto *cultura de la violación* es un instrumento útil que nos hace considerar la violación, no como un hecho concreto vacío de contexto, sino como parte del contexto social que la envuelve. En nuestro sistema patriarcal, la sexualidad ha estado adscrita al marco de lo privado lo que provocaba que muchas mujeres optaran por el silencio entendiendo que aquello que les pasaba formaba parte de la intimidad, incluida también la violencia. Un silenciamiento que sin duda se ha convertido en un terreno fértil para la impunidad de quienes agreden no sólo en el ámbito de la pareja sino en todos. A esto se une que la violencia sexual sigue estando impregnada de creencias sexistas hacia la víctima-superviviente de cualquier agresión sexual tales como la culpabilización por ir vestida de manera provocativa, ir por la calle a altas horas de la madrugada, confundir al chico haciéndole

pensar que detrás de un no había un sí, y un largo etcétera que, a través de las redes sociales, la reacción patriarcal se encarga de esparcir con la finalidad de que las víctimas callen. Si con esto, ellas rompen su silencio, la respuesta misógina no se hace esperar y comienzan a aparecer un sinfín de justificaciones hacia los agresores que van desde el consumo de alcohol y/o otras drogas como detonantes de la violencia, la creencia de que los hombres tienen un instinto sexual que no pueden evitar o la recurrida idea de que las mujeres siempre mienten y no hay que creerlas. Mitos que legitiman una violencia estructural hacia las chicas, al tiempo que otorgan una impunidad para los agresores.

En relación al segundo de los elementos, aquel que guarda relación con los agresores, es llamativo y preocupante la romantización y erotización de algunos de ellos. Se trata de una *performance* patriarcal que tiene como única finalidad justificar la violencia en base a múltiples razones que otorgan impunidad a los agresores: belleza, estatus, dinero, popularidad, victimización, junto a un largo etcétera que les ha beneficiado. Frente a esta realidad, encontramos otra que, en lugar de romantizar y erotizar, patologiza y justifica (Ruiz-Repullo, 2021). Si nos centráramos en analizar las noticias sobre delitos sexuales no tardaríamos en ver aparecer palabras como depredadores, monstruos, animales, enfermos, en definitiva, todo aquello que los excluye como “hombres” y los incorpora al campo de los “no personas”⁵. En esta dicotomía, *erotización-patologización*, situamos la conceptualización de los agresores en nuestra sociedad. Sin embargo, esta dicotomía no es nueva ni tampoco es extraño que el foco de los agresores no se haya relacionado con la cultura patriarcal y con su posicionamiento de superioridad y dominio sobre las mujeres, realmente el foco casi siempre ha estado en ellas, en las víctimas, a las que se ha hecho responsables de la violencia sufrida.

5. En-red-ando reflexiones

A lo largo del texto se ha querido hacer especial hincapié en el contexto que legitima, permite y justifica la violencia sobre las mujeres, solo así se entiende el nudo de este texto. La *cultura de la violación* no es un concepto abstracto, la culpa, el miedo y/o la vergüenza que sufren las víctimas de violencia sexual

⁵ Hacemos referencia a “no personas” para referirnos a la construcción del agresor sexual como u “no hombre” como alguien con una enfermedad o patología que le ha llevado a realizar esta agresión. En definitiva, se trata de buscar justificaciones para no asumir que los hombres que agreden son personas tan comunes como el resto de hombres.

no sólo tiene un impacto directo sobre ellas, sino sobre el resto de mujeres que son advertidas de los riesgos de romper el silencio. Se trata de mecanismos de propaganda patriarcal que se transmiten tanto en lo analógico como en lo digital, con la finalidad de continuar con los privilegios de la impunidad. Así, cuando en las redes sociales se cuestiona, culpabiliza e insulta a las mujeres por la violencia sexual sufrida, no podemos esperar que esto no impacte en el día a día, en las aulas, en las calles, en los bares. Poner la violencia sexual en el debate, trabajar su prevención desde las aulas, especialmente de secundaria, no está siendo tarea fácil, la impugnación patriarcal está presente en alumnado, mayoritariamente masculino, que cuestiona una ley de violencia sexual o de violencia de género que ni siquiera ha leído pero cuyo posicionamiento negacionista ha ido adquiriendo tras varios visionados de vídeos, memes o comentarios cuando juega en línea con otros chicos a su videojuego preferido.

Sin embargo, lo realmente llamativo de este negacionismo digital y analógico es que no consigue su objetivo: que las mujeres callen. Por ello, debemos buscar estrategias de autodefensa feminista también en los espacios virtuales, crear *discursos de paella* en formato de vídeos cortos, memes, infografías. La reacción patriarcal digital hay que frenarla con feminismo digital. En este sentido, es necesario que las políticas coeducativas conozcan el contexto en el que se desenvuelve la misoginia en la adolescencia y la juventud para diseñar planes y programas acordes al mismo que tengan como finalidad desactivar el mensaje bajo sus mismos instrumentos.

Bibliografía

- Amorós, Celia (ed.) (2000). *Feminismo y filosofía*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bates, Laura (2023). *Los hombres que odian a las mujeres*. Madrid: Capitán Swing
- Ballesteros, J.C, Rubio, A., Sanmartín, A. y Tudela, P. (2019). *Barómetro Juventud y Género 2019*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. DOI: 10.5281/zenodo.3337953
- Bonet-Martí, Jordi (2020). Los antifeminismos como contramovimiento: una revisión bibliográfica de las principales perspectivas teóricas y de los debates actuales. *Teknokultura*, 18(1), 61-71. doi:10.5209/tekn.71303
- Bonet-Martí, Jordi (2020). Análisis de las estrategias discursivas empleadas en la construcción de discurso antifeminista en redes sociales. *Psicoperspectivas*, 19(3).
- Boneta-Sádaba, Nerea; Tomás-Forte, Sergio; García-Mingo, Elisa. (2023). *Culpables hasta que se demuestre lo contrario. Percepciones y discursos de*

- adolescentes españoles sobre masculinidades y violencia de género*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. Fundación Fad Juventud.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2023). *Percepciones sobre la igualdad entre hombres y mujeres y estereotipos de género*. Ministerio de la Presidencia, Justicia y Relaciones con las Cortes. Gobierno de España. https://www.cis.es/documents/d/cis/es3428vp_Total_A
- Cobo, Rosa (2019). La cuarta ola feminista y la violencia sexual. *Paradigma. Revista Universitaria de Cultura*, 22. Pp. 134-139.
- Crocker, Diane y Sibley, Marcus A. (2020). Transforming Campus Rape Culture, en Susan B. Marine y Ruth Lewis (Eds.). *Collaborating for Change*. Oxford University Press.
- Delgado, Lionel y Sánchez-Sicilia, Alejandro. (2023). Subversión antifeminista: análisis audiovisual de la manosphere en redes sociales. *Revista prisma Social*, 40. Pp. 181-212.
- Fallarás, Cristina (2019). *Ahora contamos nosotras. #Cuéntalo: una memoria colectiva de la violencia*. Barcelona: Anagrama.
- Faludi, Susan (1993): *Reacción. La guerra no declarada contra la mujer moderna*. Barcelona: Anagrama.
- García-Mingo, Elisa y Díaz-Fernández, Silvia (2022). *Jóvenes en la Manosphere. Influencia de la misoginia digital en la percepción que tienen los hombres jóvenes de la violencia sexual*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fundación Fad Juventud. DOI: 10.5281/zenodo.7221159.
- Greer, Germanine (2019). *Sobre la violación*. Barcelona: Debate.
- Lorente, Miguel (2023). *La refundación del machismo. Poscultura y guerra cultural*. Granada: Comares.
- Parenti, Michael (2005). *The Cultural Struggle*. New York: Seven Stories Press.
- Ruiz-Repullo, Carmen (2021). *Nuestros cuerpos, nuestras vidas. Un acercamiento a la violencia sexual en la juventud*. Palma de Mallorca: Universidad de las Islas Baleares-Colección Estudios de Violencia de Género nº 9.
- Sanyal, Mithu M. (2019). *Violación. Aspectos de un crimen, de Lucrecia al #Me-too*. Barcelona: Reservoir Books.
- Sanmartín, Anna; Gómez, Alejandro, Kuric, Stribor y Rodríguez, Elena. (2023). *Barómetro Juventud y Género 2023*. Madrid: Centro Reina Sofía de Fad Juventud. DOI: 10.5281/zenodo.10144131
- Save the Children (2024). *Silenciadas. Un análisis sobre agresiones sexuales en la adolescencia*. <https://www.savethechildren.es/actualidad/informe-silenciadas>
- Solnit, Rebecca (2016). *Los hombres me explican cosas*. Madrid: Capitán Swing.
- Varela, Nuria (2019). *Feminismo 4.0. La cuarta ola*. Barcelona: Ediciones B.
- Zabalgoitia, Mauricio (2022). Retóricas del meme masculinista. Universidad digital y antifeminismo en tiempos de pandemia. *Mitologías hoy*, 25. Pp. 68-90.

SER O NO SER *INFLUENCER*: CONSECUENCIAS PSICOSOCIALES EN LA ADOLESCENCIA DESDE UNA PERSPECTIVA FEMINISTA

Naima Z. FARHANE MEDINA
Universidad de Córdoba

Resumen

La figura de *influencer* ha revolucionado la comunicación de las nuevas generaciones adolescentes, siendo las redes sociales su principal espacio de ocio, pero también una aspiración profesional destacada para esta juventud. Este capítulo analiza las repercusiones psicosociales de estos nuevos modelos de referencia en el bienestar adolescente, destacando los efectos del sexismo y la comparación social, que afectan de forma diferencial a chicas y chicos. Se enfatiza asimismo la oportunidad que brindan estas plataformas para difundir buenos modelos y hábitos, y se sugieren medidas para mitigar los riesgos y maximizar los beneficios de estas figuras en la era digital.

Palabras clave: adolescentes, *influencers*, redes sociales, sexismo, consecuencias psicosociales

1. Introducción

La inmediatez y voracidad del mundo digital revela nuevas realidades que transforman profundamente nuestra manera de interactuar y conectarnos. Nacen nuevos modelos de referencia, tendencias y proyecciones profesionales junto con la expansión de lenguajes cada vez más globalizados; sin embargo, persisten los mismos mensajes sexistas que han traspasado las pantallas para alcanzar a nuevas generaciones. El anonimato y rapidez de los mensajes que se transmiten en redes sociales atraviesa el imaginario de la juventud, que absorbe sin descanso contenido digital con serias implicaciones.

No se trata de demonizar la presencia de elementos digitales en la vida personal, social o laboral de la juventud, sino de aprender a integrarlos adecuadamente para proteger su bienestar. Educar desde una perspectiva feminista y fomentar la conciencia crítica les proporcionará herramientas para discriminar, interpretar y relacionarse de manera reflexiva en contextos digitales, aprovechando el potencial de las nuevas tecnologías y aliviando las posibles consecuencias. Son cada vez más numerosas las investigaciones que ponen el foco en las repercusiones psicosociales de las redes sociales en ado-

lescentes, afirmando que, si bien el contacto que se establece a través de ellas no es siempre real, las consecuencias de lo que ocurre en ellas sí que lo son, hasta el punto de relacionarse su uso con síntomas de malestar psicológico, como ansiedad y depresión, entre otros. Además, los estudios que abordan el binomio adolescencia-redes sociales ponen de manifiesto que estas plataformas se han convertido en nuevas herramientas para ejercer violencia, especialmente contra niñas y chicas adolescentes. Se observa un evidente sexismo que se traduce en presión estética cada vez más temprana para las niñas, así como en hipersexualización y cosificación en los contenidos. Asimismo, se manifiestan otras formas explícitas de violencia, como mensajes de odio, amenazas y violencia sexual, que surgen indiscriminadamente y sin filtros en los dispositivos y plataformas que los y las adolescentes usan a diario. Sin un abordaje feminista de estas cuestiones se pone en riesgo la equidad en generaciones futuras. La normalización de la violencia, estereotipos de género y la aparición sin censura de nuevos modelos de referencia cargados de misoginia son los nuevos desafíos a los que esta sociedad se enfrenta.

Este capítulo trata todos estos puntos, poniendo el foco en los principales modelos de referencia que destacan actualmente en el mundo digital y su potencial impacto psicosocial en los y las adolescentes, así como en la identificación de modelos positivos y algunas estrategias que pueden ser consideradas para trabajar con esta población dentro del contexto educativo.

2. La adolescencia en las generaciones digitales

La adolescencia, siempre reconocida como una etapa crucial para el desarrollo de la identidad y llena de cambios significativos, ha experimentado un rápido avance en los últimos años, especialmente con las generaciones Z (1995-2009) y Alpha (2010 en adelante), quienes marcan un hito al ser las primeras en nacer y crecer en una sociedad digitalizada (Cerezo, 2016; Duque, 2022). Tanto es así que, según datos recientes, la adolescencia española pasa una media de 7 horas diarias frente a dispositivos digitales, de las cuales, aproximadamente, 4 se destinan al uso de redes sociales como *Instagram* o *TikTok* (Megías, 2024). En estas plataformas, visualizan contenido de diferente naturaleza en formato audiovisual, destacando los vídeos de corta duración (normalmente 30 segundos). El consumo de vídeos breves de manera continuada parece tener un impacto cognitivo en la juventud; por una parte, puede ayudar a la adolescencia a ser más rápida en el procesamiento

de información y toma de decisiones, pero, por otra, puede afectar a la capacidad atencional y al pensamiento reflexivo, mermando la competencia para profundizar y reflexionar sobre los contenidos (Cerezo, 2016), lo que es clave para un consumo responsable y consciente de estas redes.

La formación y proyección laboral también se han visto influenciadas por esta presencia digital constante. Esta generación de adolescentes destaca por el acceso ilimitado a todo tipo información de manera inmediata, lo que permite un aprendizaje fragmentado y autodidacta, que abre paso a nuevas aspiraciones profesionales. Esto se refleja en el aumento de la preferencia por profesiones relacionadas con el mundo audiovisual y emprendedor enfocado principalmente en los medios digitales. Un informe de la empresa británica Remitly (2022) revela que la profesión más buscada en España es la de *influencer*, que aparece como nueva aspiración vital entre la población adolescente. Por tanto, parece necesario preguntarse quiénes son los *influencers* y de dónde han salido.

3. Influencers: ¿qué o quiénes son?

Según la Real Academia Española, *influencer* es una “persona con capacidad para influir sobre otras, principalmente a través de las redes sociales”. Originalmente, se consideraban *influencers* –también llamados creadores/as de contenido– a personas que utilizaban las redes sociales como ventana para divulgar y compartir aspectos sobre dominios en los que tenían conocimientos expertos. La desconexión con los medios de información tradicionales, que lejos han quedado del contacto con los intereses de la sociedad más joven, convertía a estas plataformas digitales en canales informativos alternativos. De este modo, los creadores/as de contenido se han convertido en fenómenos sociales y en nuevos modelos de referencia para los más jóvenes, con comunidades que llegan a alcanzar los millones de *followers*¹.

Esta tendencia se ha visto acelerada debido a la pandemia de la COVID-19, que supuso un trampolín para la transición al mundo online, afectando no solo al ámbito educativo, sino también a la comunicación y al marketing. Por tanto, la creación y difusión de contenido en redes sociales ha experimentado una transformación significativa, gracias a su potencial alcance, lo que ha propiciado su profesionalización (SanMiguel, 2017).

1 Personas que siguen o se suscriben para recibir los contenidos de manera recurrente de otra persona en redes sociales. Aunque también se usa “seguidores/as”, el vocablo inglés es común en estas plataformas.

Las empresas y marcas saben que el presente y futuro pasa por las redes, y han encontrado en estas personas, generalmente muy jóvenes, sus principales comerciales y productos de marketing. La cantidad de seguidores se ha convertido en la tarjeta de presentación para que las marcas les contacten para promocionar sus productos. Las personas *influencers*, por tanto, han pasado de ser expertas que hablan sobre temas específicos a convertirse, además, en una especie de agentes comerciales de las marcas que quieren llegar a una audiencia de generaciones jóvenes que no consume los canales de información habituales. Es la monetización de la creación de contenido y la vida de “*en sueño*” (dinero, viajes, ropa de marca, y demás lujos) que presentan a través de las redes lo que ha convertido el ser *influencer* en una de las profesiones más deseada por la juventud española, encontrándose que 1 de cada 3 adolescentes quiere dedicarse a ello (Megías, 2024).

Conviene, por este creciente interés, explorar las posibles consecuencias alrededor de estas figuras, pero antes, es necesario conocerlas con más detalle. A continuación, se presentan algunas de las clasificaciones comúnmente utilizadas para definir las, las cuales son muy variadas y se establecen en función de diversos parámetros. En este capítulo, se pone el foco en el número de seguidores/as, la naturaleza o tipo de contenido generado y la plataforma de divulgación del mismo. En primer lugar, el número de *followers* suele ser un criterio clave para el éxito de *influencers* y marcas que patrocinan. En función de este número se puede hablar de (Influencer Marketing Hub, 2021):

- *Nanoinfluencers* (entre mil y 10 mil seguidores/as)
- *Microinfluencers* (de 10 mil a 100 mil seguidores/as)
- *Macroinfluencers* (de 100 mil a 1 millón de seguidores/as)
- *Megainfluencers* (más de 1 millón de seguidores/as)

Es necesario apuntar que, a pesar de considerarse una señal de triunfo o éxito en las redes sociales, este número, no refleja necesariamente una mayor calidad del contenido que se publica. Por su parte, en función de la naturaleza de dicho contenido se pueden encontrar los siguientes tipos de *influencer*:

- *Gamers*: destacan en el mundo de los videojuegos, al compartir contenido como partidas en directo o análisis de juegos, ofrecer consejos para mejorar las jugadas, y participar en eventos relacionados con la industria del *gaming* (juegos electrónicos).

- Del mundo de la Moda: su rol principal es la promoción de tendencias, marcas de ropa y estilos de moda. Comparten *outfits* (atuendos) y re-

señas de productos de moda, asisten a eventos de la industria y a menudo colaboran con diseñadores/as y marcas reconocidas.

- *Fitness* y vida sana: este grupo de *influencers* se centra en promover un estilo de vida saludable a través de la práctica de ejercicio físico, alimentación equilibrada y hábitos positivos para el bienestar. Comparten rutinas de ejercicios, recetas saludables, consejos de nutrición y motivación para alcanzar metas personales relacionadas con la salud.

- *Foodies*: dentro de esta categoría se encuentran *influencers* que tienen gran pasión por la gastronomía y comparten contenido relacionado con la comida, incluyendo recetas, restaurantes recomendados, críticas culinarias o experiencias gastronómicas diversas.

- *Belleza* o *Beauty*: ofrecen recomendaciones de maquillaje, cuidado de la piel y productos de belleza, entre otros aspectos relacionados con el cuidado personal.

- *Viajes*: documentan sus aventuras compartiendo fotografías y vídeos de sus destinos, consejos de viaje, recomendaciones de alojamiento y actividades, así como experiencias culturales y anécdotas personales de sus travesías y formas de explorar el mundo.

- *Life-style*: abarcan un amplio espectro de temas relacionados con el estilo de vida, que pueden incluir desde decoración, organización del hogar, *DIY (Do It Yourself)* o proyectos de elaboración autodidacta, consejos de productividad, hasta bienestar emocional, desarrollo personal, o consejos de vida familiares, de educación y crianza.

Finalmente, se destaca la diferenciación de *influencers* en función de la plataforma principal que utilicen para alojar o difundir sus contenidos:

- *Youtubers*: crean contenidos por medio de *YouTube*. Pueden abarcar una amplia gama de temas, desde tutoriales, video blogs (*vlogs*), reseñas, comedia o educación, entre otros. *YouTube* es conocida por su diversidad de contenido y su capacidad para atraer audiencias de diferentes intereses y edades.

- *TikTokers*: la difusión del contenido se realiza a través de la plataforma *TikTok*, que se centra en vídeos cortos de entre 15 segundos y 3 minutos de duración. Este grupo crea contenido diverso, desde bailes, retos, comedia o tutoriales, hasta contenido educativo, de concienciación o activismo. *TikTok* ha ganado gran popularidad entre el público más joven por crear tendencias virales rápidamente debido a su algoritmo.

- *Streamers*: este grupo crea contenido en el cual transmiten en directo

su actividad, generalmente jugando a videojuegos, aunque también pueden realizar transmisiones en vivo de otras actividades como música, arte, conversaciones en vivo, entrevistas en directo, etc. Plataformas como *Twitch* son populares entre *streamers*, donde pueden interactuar directamente con su audiencia a través de chat en tiempo real.

– *Instagramers*: la difusión de contenido se realiza en *Instagram*, compartiendo principalmente fotos y vídeos cortos de máximo 90 segundos. Se especializan en diferentes nichos, como moda, viajes, belleza, fitness, comida, entre otros.

Es importante tener en cuenta que esta última clasificación no solamente es relevante por el nombre de cada plataforma, sino que los formatos del contenido o la longitud de las publicaciones permitida modifican la forma en que las personas que usan estas aplicaciones se comunican y expresan de cara al mundo y con las demás personas.

4. ¿Nuevas realidades? Sexismo, violencia e impacto psicosocial en la era digital

Todo lo que se ha comentado hasta ahora puede parecer, a priori, inofensivo y, simplemente, el resultado de unos cambios sociales y tecnológicos inevitables. El portal infinito hacia el mundo que ofrecen las redes sociales hace ver el éxito más cerca que nunca. De hecho, el deseo de fama, materialismo o la gratificación inmediata podrían predecir el deseo de la juventud por convertirse en *influencer* (Shabahang *et al.*, 2022). Las estrategias de captación, persuasión y marketing cada vez más refinadas en las redes sociales, dificultan que los jóvenes puedan discernir más allá de la vida aparentemente glamurosa y perfecta de sus *influencers*. Sin embargo, existen un sinnúmero de riesgos directamente relacionados a las redes sociales que necesitan ser resaltados y comentados en las aulas para desmitificar y poner sobre la mesa las consecuencias, no solo de convertirse en *influencer*, sino también de cómo el uso de las redes sociales y el seguimiento a ciegas de estos nuevos modelos de influencia pueden afectar diferencialmente a chicos y chicas.

4.1. Ser *influencer* y sus consecuencias: sexismo y social media

En las redes sociales se reflejan los valores de la sociedad, con la particularidad de que existe un escaso control legislativo sobre el contenido que se

promueve en ellas y que consumen, por tanto, los y las jóvenes. Como ocurre *offline*, el sexismo se filtra y se reproduce en el mundo virtual, con consecuencias diferentes y más graves para las niñas y chicas jóvenes, tanto *influencers* como usuarias. El sexismo digital se manifiesta desde el principio en las desigualdades entre *influencers* según su sexo. En consonancia con la socialización de género diferenciada, en las redes sociales, aunque de manera más flexible, se aprecian áreas segregadas entre los y las *influencers*. Los hombres predominan en ámbitos como finanzas, deporte, tecnología o videojuegos, mientras que las mujeres están mayormente representadas en sectores como moda, belleza y estilo de vida, a veces con connotaciones bastante tradicionales y sexistas. Acompañado de eso, sus *followers* suelen ir en consonancia a todo lo anterior: las chicas siguen a referentes femeninos y los chicos a sus homólogos masculinos. Este fenómeno, combinado con la globalización facilitada por estas plataformas, permite que *influencers* de otros países, donde persisten estereotipos de género más arraigados, influyan y refuercen patrones que en nuestra sociedad empezaban a ser cuestionados (por ejemplo, la idea de que el hombre debe ser el proveedor principal de la familia).

Este sesgo sexista se refleja igualmente en una marcada diferenciación en los campos de conocimiento y actividad, donde los sectores masculinizados tienden a ser los mejor remunerados. Aunque las mujeres *influencers* dominan el marketing en redes sociales, esto no elimina una brecha salarial entre sexos (IZEA, 2022). Según diversos estudios, esta diferencia de remuneración puede oscilar entre un 7 y un 30% a favor de los hombres (IZEA, 2022; HypeAuditor, 2020). Por ejemplo, en el 2021, de los 100 *gamers* mejor pagados solo 3 fueron mujeres (Castello, 2021). Esta parece ser la tendencia general, con la excepción –poco sorprendente– del mundo de la moda, donde esta desigualdad se paraliza, principalmente por la feminización del sector. En resumen, el marketing, aún digital, continúa mostrando signos de sexismo, con marcas que todavía se resisten a contratar mujeres como profesionales y muestran una preferencia por retratar a las mujeres dentro de los roles de género (Cunningham & Roberts, 2021).

Las diferencias no se limitan al ámbito económico, sino que también se ven reflejadas en las consecuencias a nivel psicosocial de la exposición constante que supone vivir de las redes sociales. El ciberacoso parece ser inseparable de la condición de *influencer*. Este se refiere generalmente a comportamientos agresivos intencionales y repetidos que se emiten mediante el uso de medios digitales hacia una persona que, normalmente, no puede defenderse

adecuadamente (Tapia Mariscal, 2023). Las mujeres son objeto de ataques con más frecuencia, encontrándose cifras alrededor del 80% en España (Instituto de las Mujeres, 2022). Tanto es así que la Comisión de la Banda Ancha para el Desarrollo Digital de las Naciones Unidas elaboraba ya en 2015 un informe titulado “Ciberviolencia contra las mujeres y las niñas: Una llamada de atención al mundo”, demandando la necesidad de abordar las diferentes formas de ciberagresión dirigidas hacia las mujeres, especialmente ante un preocupante aumento de este tipo de violencia. Si bien muchos de estos incidentes implicaban formas comunes de ciberagresión, como el acoso o el *doxing* (publicación de información personal sensible), también se identificaron formas de agresión de índole sustancialmente machista, como la divulgación no consensuada de material pornográfico, el *trolling*² sexista o las amenazas de violación. La ONU definió la ciberviolencia contra mujeres y niñas como “cualquier acto de violencia de género que cause o pueda causar daño físico, sexual o psicológico o sufrimiento para las mujeres [y niñas], incluidas amenazas de tales actos, coerción o privación arbitraria de libertad, ya sea en el ámbito público o privado” que además es “ejercido mediante la intermediación tecnológica” (ONU Mujeres, 2022). Esta violencia se manifiesta en todo tipo de contenidos, incluso en el ámbito de la divulgación científica. Las *influencers* españolas reciben más comentarios sexistas que los hombres, a menudo relacionados con su aspecto físico, bien sea para alabarlo o criticarlo, así como insultos y opiniones acerca de su capacidad intelectual y personalidad, alejándose de los temas científicos en los que son expertas (Cambroner-Saiz, Cristófol-Rodríguez & Segarra-Saavedra, 2023). Lo mismo ocurre en el ámbito de los videojuegos, donde las chicas *gamers* reciben hasta tres veces más comentarios negativos que los chicos (Kuznekoff & Rose, 2013). La frecuencia y gravedad del acoso tienen gran impacto psicológico en las mujeres, manifestándose en una sensación de bloqueo, sentimientos de enfado, impotencia, asco, inseguridad, síntomas de ansiedad, depresión, trastornos de la alimentación e incluso pensamientos suicidas (Instituto de las Mujeres, 2022). Además, el acoso y violencia online que reciben las mujeres tienen para ellas otro tipo de repercusiones; por ejemplo, suelen abandonar las redes sociales con mayor frecuencia que los hombres debido al acoso sufrido, lo que para muchas jóvenes *influencers* puede significar perder su única fuente de ingresos (Valenzuela-García, Maldonado-Guzmán, García-Pérez & Del-

2 Acción de provocar intencionalmente a otras personas en Internet con el fin de generar malestar, conflicto o controversia.

Real, 2023). En relación a este impacto económico diferencial del ciberacoso, los datos muestran que el 19.6% de las mujeres informaron sufrir pérdidas financieras a consecuencia de la violencia experimentada, mientras que los hombres no informaron de tales reducciones o pérdidas económicas (Valenzuela-García *et al.*, 2023).

En conclusión, ser mujer e *influencer*, a pesar de algunos privilegios aparentes, se vuelve más peligroso que para los hombres debido al aumento del acoso, su intensidad y las repercusiones que conlleva.

4.2. Impacto del consumo de contenido digital en adolescentes: la comparación social

La influencia de la comparación social y el sentimiento de pertenencia son elementos muy presentes en la adolescencia y se entrelazan estrechamente con el impacto de los *influencers* en la vida de las y los jóvenes (Duque, 2022). Estos elementos psicológicos moldean las percepciones, aspiraciones y comportamientos de adolescentes cuyos actuales modelos de referencia son, personas *normales*, jóvenes como ellos y ellas, accesibles, y que enfrentan experiencias y problemas similares, lo que facilita, entre otras cosas, la comparación social. En este contexto, comprender cómo estas dinámicas psicosociales interactúan con la presencia de los *influencers* es fundamental para abordar los efectos tanto positivos como negativos de esta relación en el desarrollo y bienestar de la adolescencia.

En primer lugar, gracias a sus características, el proceso de influencia y liderazgo que ejercen estos *influencers* funcionan significativamente sobre la juventud, marcando sus hábitos de vida, intereses y, muy importante, sus necesidades (Croes & Bartels, 2021). Promueven con gran éxito diversas tendencias y comportamientos entre la comunidad que les sigue, lo que conlleva una gran responsabilidad de la que pueden no ser conscientes. Diversos estudios han relacionado el uso de las redes sociales con un aumento de conductas perjudiciales para la salud, como el tabaquismo, el consumo de drogas, el uso de cigarrillos electrónicos, conductas de riesgo sexual (p. ej., *sexting*³), comportamientos antisociales (p.ej. *bullying* y *ciberbullying*), así como conductas de juego patológico (Purba *et al.*, 2023). Estas consecuencias psicológicas y emocionales negativas también se han visto diferenciadas por sexo, ya que

3 Envío y recepción de contenido con connotación sexual, como fotos o vídeos a través de dispositivos digitales.

el patrón de consumo de contenido, como previamente se mencionaba, está todavía muy polarizado y en línea con la socialización diferencial de género.

Consecuencias diferenciales de la exposición digital en chicas y chicos

Se ha podido observar en los últimos años que las consecuencias de la digitalización social son más graves en el caso de las adolescentes, con un remarcado foco en lo que a la imagen y el cuerpo se refiere. Las chicas crecen en una cultura que otorga gran importancia a la imagen corporal, especialmente en el caso de las mujeres, donde se centra la valía de las niñas y jóvenes principalmente en su apariencia externa y en cómo esta se ajusta a los estándares socialmente establecidos. Una de las principales fuentes de malestar, por tanto, es la imagen idealizada que muchas creadoras de contenido –así como las marcas que las patrocinan– proyectan a la comunidad digital (Devos, Eggermont & Vandenbosch, 2022). Estos modelos suelen ser mujeres (generalmente blancas y occidentales, Seventysix Agency, 2021) que encarnan unos cánones de belleza que no representan a la mayoría, lo que genera una comparación social ascendente –la que se produce cuando nos comparamos con alguien que consideramos superior en algún aspecto– y el malestar asociado a la dificultad de alcanzar dichos cánones (Prichard, Taylor & Tiggermann, 2023). Además, el hecho de que estas comparaciones se realicen a través de las redes sociales intensifica este malestar, ya que estas plataformas se utilizan diariamente y fomentan visualizaciones y comparaciones rápidas y múltiples.

En las niñas y adolescentes seguir e idealizar a estas *influencers*, supone en muchos casos factores de riesgo psicológicos. Aunque pueda parecer exagerado, en esta etapa evolutiva el sentimiento de pertenencia y la identidad personal y social van muy ligados a la aceptación y validación externa. A través de las redes sociales, aprenden por observación que ajustarse a esos cánones conlleva una serie de reforzadores en clave de *likes*, comentarios, popularidad y una supuesta comunidad o red de apoyo; en otras palabras, validación y aceptación social. Por tanto, las redes sociales actuarían, por un lado, como un transmisor muy potente de estándares de belleza sociocultural irrealistas que animan, sobre todo a las mujeres, a internalizar estos ideales y compararse con ellos y, por otro, como factor contribuyente a la construcción de la identidad y autoestima en función de la respuesta social recibida.

Tanto es así que varios son los estudios que han demostrado una relación entre el uso de redes sociales (p. ej., TikTok o Instagram) y una mayor in-

satisfacción con la propia imagen, autovigilancia corporal (estar constantemente atenta y preocupada por la apariencia física), síntomas de ansiedad y depresión y problemas de autoestima (Mink & Szymanski, 2022; Prichard *et al.*, 2023; Vall-Roqué, Andrés & Saldaña, 2021), todo ello problemáticas que se dan en mayor medida entre las jóvenes. Además de la comparación social, muchos son los estudios que han explorado las consecuencias de las redes sociales en las menores estudiando una variable clave, la cosificación. Según Fredrickson & Roberts (1997), la cosificación es el proceso por el que una persona es reducida a su aspecto físico o partes corporales, valorada solo por su apariencia externa y, a menudo, percibida como objeto sexual. Basta con echar un vistazo a las principales plataformas digitales para ser consciente de que hay una hipersexualización en los contenidos, sean de la naturaleza que sean (p. ej., bailes, promoción de cosméticos, moda, etc.). Estudios de neuromarketing revelan que la adolescencia es una de las etapas donde los y las menores centran más su atención en imágenes desnudas y partes del cuerpo atractivas en redes sociales (Mañas-Viniegra, Núñez-Gómez & Tur-Viñes, 2020), lo cual es aprovechado por las empresas y reproducido constantemente por *influencers* y sus *followers*. La exposición a esta imagen cosificada –y constantemente reforzada– de las *influencers* de referencia puede provocar el fenómeno de la autocosificación. Este concepto se refiere a la internalización por parte de una persona de la visión cosificada o sexualizada que otros tienen de ella misma (Roberts, Calogero & Gervais, 2018). En otras palabras, es cuando una persona comienza a verse a sí misma a través de los ojos de la cosificación sexual, adoptando una perspectiva externa sobre su propio cuerpo y entendiendo que su valía recae principalmente en su apariencia física o su capacidad para cumplir con ciertos estándares de belleza. La autocosificación se relaciona con la percepción distorsionada del propio cuerpo y ello puede tener consecuencias negativas para la autoestima, la salud mental y el bienestar emocional de las chicas, ya que puede llevar a una sensación de desvalorización personal y una mayor preocupación por la apariencia física en detrimento de otros aspectos de la vida (Roberts *et al.*, 2018). De hecho, existen estudios que indican que la interiorización de estándares de belleza y la comparación corporal con cuerpos percibidos como más atractivos explican la relación entre el uso de las redes sociales (p. ej., Instagram), la autocosificación, la vigilancia corporal y estados de ánimo negativos entre las adolescentes (García, Bingham & Liu, 2022; Feltman & Szymanski, 2018; Mink & Szymanski, 2022). Es evidente que se requieren actuaciones educativas ur-

gentes para abordar estas problemáticas y promover una imagen alternativa del cuerpo y la autoestima entre las adolescentes.

Todas estas consecuencias emocionales y malestares psicológicos están directamente relacionados con acciones que también se promueven en las redes sociales. Estas plataformas publicitan y generan necesidades para luego ofrecer la solución, que en el caso de la apariencia física se suele traducir en la promoción de retoques y cirugías estéticas, así como la venta de productos para el cuidado de la piel, cabello y antienvjecimiento (Eldaly & Mashaly, 2021; Hermans, Boerman & Veldhuis, 2022; Tenbarge, 2022). Esto tiene repercusiones significativas como la presión estética cada vez más temprana en niñas, que con menos de 12 años ya están utilizando productos cosméticos (Medley *et al.*, 2023), así como la normalización y actitud positiva ante la medicina estética (Hermans *et al.*, 2022), destacando actualmente las tendencias de cambios de color de ojos, modificaciones en la mirada *-foxy eyes-*, inyecciones de ácido hialurónico, así como las más conocidas como aumento de pecho y liposucciones, entre otras. Las *influencers* marcan tendencias, pero parece que son, a la vez, el producto de otros intereses del mercado que ponen sobre todo el foco en cómo capitalizar el malestar de las mujeres con su cuerpo.

Por otro lado, aunque mucho menos estudiado entre los jóvenes, estos efectos perjudiciales también se han encontrado entre los adolescentes. Los estándares de belleza entre los varones son cada vez más estrictos. En su caso, en lugar de la delgadez, se refuerzan y validan los cuerpos atléticos y musculosos y, por ello, muchos son los *influencers* que destacan por su apariencia física. Al igual que ocurre entre las jóvenes, estos estándares de belleza son en muchos casos inalcanzables para la mayoría de la población masculina y no están exentos de las repercusiones de la comparación social, provocándoles vergüenza corporal que afecta significativamente a su autoestima (Boursier & Gioia, 2022). Es posible que la exposición a este tipo de contenidos de inicio en la infancia y adolescencia pueda continuar en el periodo adulto y tener un importante impacto acumulativo (Castellanos Silva & Steins, 2023). Por tanto, parece imprescindible un abordaje temprano e integral de este fenómeno.

Así mismo, los estudios señalan que los jóvenes son los que en mayor proporción utilizan las nuevas tecnologías para jugar a videojuegos en línea, lo que los lleva a seguir a *gamers* que transmiten en *streaming* sesiones de juego y comentarios de partidas en plataformas como YouTube o Twitch. Estos vídeos suelen contener altos niveles de agresividad, lenguaje machista y violencia verbal e instrumental, de manera que los jóvenes pueden aprender

y normalizar actitudes sexistas al estar expuestos a dichos mensajes (Bustos-Ortega, Carretero-Dios, Megías & Romero-Sánchez, 2023; Kruthika, 2020). Además, se observa que los chicos están más expuestos al riesgo de desarrollar conductas de juego en línea que pueden derivar en patologías, junto con posibles consecuencias psicológicas y emocionales negativas, como sentimientos de culpa, malestar y pérdida de control (Sanmartín et al., 2023). Según la Asociación Proyecto Hombre (2021), los ciberjugadores suelen ser mayoritariamente adolescentes y jóvenes varones que suelen apostar, al menos, una vez por semana. Algunos *influencers* –entre los que se encuentran futbolistas profesionales– incluso patrocinan casas de apuestas deportivas, haciendo este tipo de comportamientos más atractivos, reduciendo la percepción del riesgo y minimizando las posibles consecuencias negativas que esto podría tener para los jóvenes (Pitt, McCarthy, Randle, Daube & Thomas, 2024).

4.3. La otra cara de la moneda: el potencial constructivo de las nuevas figuras de influencia

En este capítulo se han abordado las principales consecuencias que a nivel psicosocial se pueden observar en el uso de redes sociales y a partir de las nuevas figuras influyentes. Si bien estas plataformas pueden presentar riesgos y desafíos para nuestra juventud, bien sea en el papel de *influencers* o *followers*, es importante valorar y reconocer las oportunidades que pueden ofrecer para un cambio social que beneficie a los y las adolescentes. Por ejemplo, son muchos y muchas las *influencers* que ya muestran material educativo e interesante para motivar y generar nuevos intereses en menores y jóvenes. La formación y el entretenimiento han cambiado y muchas veces van en línea con estas nuevas personas que se ponen frente a una cámara y dedican tiempo y esfuerzo a crear contenido de diferente naturaleza (vídeos, *podcasts*, contenido *DIY*, etc.). Estas personas también pueden ser modelos positivos fomentando la imaginación y la creatividad. El acceso al conocimiento, casi universal, enriquece a estas nuevas generaciones hambrientas de explorar en un mundo globalizado, y puede tener múltiples beneficios, como el intercambio intercultural, el fomento de la comprensión de otras perspectivas y formas de vida o el activismo social.

En otras palabras, la otra cara de la moneda también es el potencial que tienen las redes sociales para llegar de manera rápida y fácil a gran canti-

dad de personas y captar la atención en formas que los medios tradicionales ahora difícilmente consiguen. Por ejemplo, las redes sociales pueden ser grandes aliadas para promocionar la educación científica entre la población más joven. Un reciente estudio que analizaba más de 5000 publicaciones en Instagram concluía que esta plataforma también aloja contenidos educativos de calidad, constituyendo una fuente de información para un aprendizaje científico accesible, especialmente durante la pandemia provocada por la COVID-19 (Puigvert *et al.*, 2022).

Otra muestra de una influencia que puede ser enormemente positiva se observa en el conjunto denominado “*booktokers*” y “*booktubers*”, un término que combina la palabra “libro” en inglés con TikTok y Youtuber, haciendo referencia a quienes crean contenido relacionado con la lectura, compartiendo principalmente sus recomendaciones y reseñas de libros o desarrollando comunidades de lectura en línea (Guiñez-Cabrera & Mansilla-Obando, 2022; Parratt-Fernández, Mera-Fernández & Mayoral-Sánchez, 2021). Este es un ejemplo de cómo se puede ser *influencer* en la promoción de hábitos saludables, en este caso, facilitando que las discusiones literarias sean más accesibles, entretenidas e interesantes para el público más joven.

Finalmente, las redes sociales también pueden ser un espacio para la justicia y el activismo social. En este caso, cabe destacar el altavoz y la interconexión de mujeres que permiten las redes sociales, por ejemplo, de cara a la denuncia de actos abusivos y violentos, como el movimiento #MeToo, o el apoyo a las víctimas de dichos eventos, como el hashtag español #YoSíTeCreo (Alonso-González, 2021). También se encuentra en estos espacios una importante fuente de información y divulgación feminista.

Aunque en todos estos ejemplos hay que apuntar que vuelve a ser necesario el desarrollo de la capacidad de analizar y discernir la calidad y veracidad de los contenidos, donde hay que poner un énfasis particular en los riesgos y exposición ya comentados que sufren en especial niñas y adolescentes. Los mensajes de superación femenina vertidos en las redes sociales, lejos de ayudar, pueden favorecer la reproducción de roles sexistas velados de progreso, como la idea de la autocosificación como forma de empoderamiento. El desafío, como se explicaba al inicio del capítulo, radica entonces en promover el pensamiento crítico y lograr que la adolescencia discrimine adecuadamente sobre lo que es un buen o un mal modelo de influencia. A continuación, se presentan propuestas de trabajo para el aula que pueden servir como herramientas efectivas para abordar este desafío educativo.

5. Aceptando el desafío: propuestas para trabajar en el contexto educativo

Tras lo expuesto surgen varios interrogantes sobre los pasos a dar en el contexto educativo, pero se tiene la certeza de que la adolescencia es una etapa crucial para el cambio y la transformación social, por lo que se considera clave el trabajo con estas nuevas generaciones (Medina Quintana, 2023). Desde la necesaria mirada crítica sobre las redes sociales y el contenido que se vende a través de *influencers* aportada en este capítulo, se plantean los siguientes objetivos a trabajar con la población adolescente:

- Explorar de forma crítica la influencia significativa de quienes crean contenidos en las redes en el comportamiento y pensamiento de menores y adolescentes, identificando tanto los aspectos positivos como los potenciales riesgos o desafíos asociados.
- Evaluar la influencia de las redes sociales desde un enfoque feminista, reconociendo cómo estos modelos pueden perpetuar estereotipos y roles de género y reforzar las desigualdades.
- Analizar cómo la publicidad y la representación mediática en redes sociales contribuyen a la formación de expectativas poco realistas para adolescentes, tanto en términos de apariencia física como de estilos de vida.
- Reflexionar sobre el consumo de contenido en redes, discriminando lo que es real de lo que no, y realizar un análisis crítico de los modelos de influencia actuales para promover un consumo consciente y responsable del contenido online.

Para abordar estos ambiciosos objetivos es crucial una metodología participativa. Se recomienda evitar un *lenguaje adultista y demonizador* de las redes sociales y huir de la transmisión jerarquizada de la información. Esto es, no pretender una comunicación desde un posicionamiento de persona adulta como superior que duda de las capacidades de la juventud (Duque, 2022), sino que, en la medida de lo posible, lo ideal será trabajar de abajo hacia arriba. Son los y las adolescentes quienes conocen este mundo a la perfección y es importante darles voz sin que sientan que su opinión es juzgada, para poder compartir sus experiencias, inquietudes y necesidades al respecto. Es esencial que perciban al profesorado como figuras de referencia y apoyo, por lo que fomentar un *clima de confianza y protección* será el primer eje del proceso de trabajo con esta población. Para ello, los *grupos de discusión*

son clave de cara a favorecer el debate y puesta en común. Esta metodología permite al profesorado conocer el *neolenguaje* de las redes y aprender a comunicarse con estas generaciones. Se fomenta además la cohesión grupal y el sentimiento de pertenencia, despertando conexiones y similitudes entre adolescentes y contrarrestando la sensación de aislamiento (p.ej. la idea de “solo me pasa a mí”), que puede ser frecuente con el uso de redes sociales. La interacción grupal y presencial puede facilitar la (re)conexión con sus pares fuera del mundo digital.

En cuanto a los contenidos y estrategias, se propone trabajar la “alfabetización digital”. Aunque la adolescencia puede ser la mejor maestra en el uso de redes sociales, es necesario dotar de conocimientos, información y de un enfoque ético y feminista del consumo de contenidos generados por *influencers*. Según el estudio de Megías (2024), el 40% de adolescentes dijo no haber recibido orientación adulta sobre la seguridad o el manejo en Internet, y el 50% tiene habitualmente la sensación de pasar demasiado tiempo en línea. Los datos revelan que gran parte de esta juventud es consciente de los riesgos online y les preocupan temas como ser víctimas de estafas, suplantación de identidad o difusión de contenidos personales sin su consentimiento; y con bastante frecuencia, dicen haber recibido acoso, mensajes de odio o contenidos no deseados en las redes sociales. Esta conciencia revela la demanda implícita de incorporar una capacitación ética y crítica para fomentar su discernimiento y resistencia ante contenidos nocivos (Feijoo, Zozaya & Sádaba, 2023). Conviene que esta urgente formación se ampare además dentro de un paraguas feminista, que facilite escapar de las barreras del género a las nuevas generaciones de chicos y chicas.

Así mismo, se requiere una formación integral que contemple aspectos que se relacionen directamente con las consecuencias de las redes sociales. Un punto central será reforzar su “autoconcepto y autoestima”, claves para mitigar el malestar psicológico a causa de la comparación social. Es importante cuestionar el peso que el alumnado otorga al aspecto físico en su autoestima (Baudson, Weber & Freund, 2016). Se busca promover su valor intrínseco como personas únicas, diferentes y válidas, más allá de las apariencias que a menudo se divulgan en estas plataformas. Se trata, por tanto, de destacar sus capacidades, ideas y valores apreciándolos a medida que los y las adolescentes participan en el proceso de aprendizaje.

Todo ello puede trabajarse combinando la transmisión de información respaldada por estudios científicos con el análisis de contenido real en redes

sociales. Exponer ejemplos y efectos en el contexto aplicado de estas plataformas permite comprender la autenticidad de los datos, los procesos cognitivos relacionados con la influencia y las implicaciones del sexismo y la idealización de figuras de influencia en la salud psicológica y social. Además, el alumnado puede ser el encargado de buscar dicho contenido en redes, fomentando la reflexión y participación. El rol activo en el aprendizaje resulta fundamental, ya que no solo reciben información, sino que participan en su generación, redescubriendo el contenido digital con otros ojos, lo que facilita su reinterpretación y pensamiento crítico.

Otro recurso interesante es la “dramatización”. El anonimato en el entorno digital proporciona una sensación de poder e impunidad que puede manifestarse en comportamientos irrespetuosos. Para generar conciencia, se pueden organizar actividades como representaciones teatrales o juegos de rol donde se dramatizan algunos de los comentarios dirigidos a *influencers* en las redes sociales. Al verbalizarlos, el alumnado puede comprender la gravedad de ciertas interacciones, que pueden ser molestas, sexistas o agresivas, lo que les permite reflexionar sobre la legitimidad de acciones que no llevarían a cabo en persona. En relación con lo anterior, y sacando partido del potencial transformador de los y las adolescentes, es interesante inculcarles la responsabilidad que pueden tener sobre otras personas e, incluso, generaciones. Por ello, se sugiere como actividad la elaboración por su parte de campañas de prevención y sensibilización en sus propios centros utilizando las mismas redes sociales para dar voz sobre los riesgos, creando, por ejemplo, publicaciones o podcasts en las principales plataformas.

Además de todo lo anterior, se sugiere que los potenciales beneficios de las redes sociales sean aprovechados de manera transversal en el currículo educativo. Por un lado, puede proponerse la generación de contenidos educativos o de acción social sobre diversas temáticas (p.ej. aprendizajes en sus asignaturas o campañas de justicia y equidad), utilizando herramientas digitales para integrar los conocimientos adquiridos. Aun así, en la persecución de este propósito, también es necesario que existan acciones políticas que aseguren y fortalezcan estas competencias, garantizando su integración efectiva en la práctica de los centros educativos. Esto implica una transformación curricular que reconozca y valore estas nuevas formas de adquirir conocimiento y, por consiguiente, una formación continua del profesorado. Una alfabetización digital actualizada es clave para que el personal docente conozca las nuevas formas comunicativas de los y las adolescentes, lo que permitirá asi-

mismo estas adaptaciones curriculares que integren las redes sociales como herramientas de enseñanza y apoyo.

Finalmente, es indispensable volver a resaltar la necesidad de una integración de análisis desde el enfoque feminista. El sistema educativo, los centros y su profesorado no pueden ser ciegos a la realidad sexista y desigual de las consecuencias de las redes e *influencers* en chicos y chicas. No abordar los contenidos desde un prisma feminista borra el origen y la especificidad de la violencia que sufren las adolescentes en estas plataformas digitales. Por ello, el filtro feminista es más que necesario considerando el rol protector que tiene a la hora de paliar las consecuencias negativas de las redes sociales entre las adolescentes (Feltman & Szymanski, 2018).

6. Conclusiones y resultados esperados

La realización de estas acciones espera que los y las adolescentes que conviven con el auge de las redes sociales y la creación y consumo de contenidos digitales aprendan a percibir los mismos de manera más consciente y comprometida. Desde esta propuesta se pretende que cuestionen lo que ven en estas redes, duden de las idílicas vidas que se presentan y observen desde la lejanía los productos, estilos de vida y valores que se muestran. Se espera que el sistema educativo tome conciencia y parte activa en la educación en positivo de estas plataformas, aprovechando los múltiples beneficios que también brindan. Por último, se busca que el trabajo a nivel socioemocional, como resultado de los talleres y actuaciones planteadas, conlleve un cuestionamiento natural de los roles y estereotipos de género que se difunden masivamente en las redes. No habrá logro más significativo que conseguir que los y las adolescentes no solo disfruten y aprendan en línea, sino que también se detengan a pensar, reflexionar y desarrollen un espíritu crítico para proteger su bienestar de los riesgos inherentes a las plataformas digitales.

Bibliografía

- Alonso-González, Marián (2021). "Women's social activism in the digital public sphere". *Vivat Academia*, 24(154), pp. 133-155.
- Baudson, Tanja G., Weber, Kira E. & Freund, Philipp A. (2016). "More than only skin deep: Appearance self-concept predicts most of secondary school students' self-esteem". *Frontiers in psychology*, 7, pp. 1-14.
- Boursier, Valentina & Gioia, Francesca. "Which are the Effects of Body-Objectifi-

- cation and Instagram-Related Practices on Male Body Esteem? A Cross-Sectional Study”. *Clinical Neuropsychiatry: Journal of Treatment Evaluation*, 19(1), pp. 8-19.
- Bustos-Ortega, Mariela, Carretero-Dios, Hugo, Megías, Jesús, & Romero-Sánchez, Mónica (2023). Sexist Attitudes in Online Video Gaming: Development and Validation of the Sexism Against Women Gamers Scale (SAWGS) in Spanish and English. *Psychology of Women Quarterly*, 47(3), pp. 320-342
- Cambronero-Saiz, Belén; Cristófol-Rodríguez, Carmen, & Segarra-Saavedra, Jesús (2023). “Content analysis from a gender perspective of comments received by Spanish science YouTubers”. *Media and Communication*, 11(1), pp. 252-263.
- Castellanos Silva, Raquel & Steins, Gisela (2023). “Social media and body dissatisfaction in young adults: An experimental investigation of the effects of different image content and influencing constructs”. *Frontiers in Psychology*, 14, pp. 1037932.
- Castello, Jay (2021). “Why do female pro gamers earn millions less than men?”. *The Guardian*. Recuperado de: <https://www.theguardian.com/games/2021/dec/02/why-do-female-pro-gamers-earn-less-than-men-esports> [Fecha de consulta: 22/12/2023].
- Cerezo, Pepe (2016). “La Generación Z y la información”. *Revista de Estudios de Juventud*, 114, pp. 95-109.
- Croes, Emmelyn & Bartels, Joss (2021). “Young adults’ motivations for following social influencers and their relationship to identification and buying behavior”. *Computers in Human Behavior*, 124, pp.106910.
- Cunningham, Jane., & Roberts, Philippa (2021). *Brandspaining: Why Marketing is (still) Sexist and how to Fix it*. Penguin UK.
- Devos, Sarah; Eggermont, Steven & Vandenbosch, Laura (2022). “Instagram influencers as superwomen: Influencers’ lifestyle presentations observed through framing analysis”. *Media and Communication*, 10(1), pp. 173-184.
- Duque, Isa (2022). *Acercarse a la Generación Z: Una guía práctica para entender a la juventud actual sin prejuicios*. Zenith.
- Eldaly, Abdullah & Mashaly, Sarah (2021). “The new dilemma of plastic surgery and social media: a systematic review”. *European Journal of Plastic Surgery*, 45, pp. 1-12.
- Feijoo, Beatriz; Zozaya, Luisa & Sádaba, Charo (2023). “Do I question what influencers sell me? Integration of critical thinking in the advertising literacy of Spanish adolescents”. *Humanities and Social Sciences Communications volume*, 10, pp. 1-12
- Feltman, Chandra & Szymanski, Dawn (2018). “Instagram Use and Self-Objectification: The Roles of Internalization, Comparison, Appearance Commentary, and Feminism”. *Sex Roles*, 78, pp. 311-324.

- Fredrickson, Barbara & Roberts, Tommy-Ann (1997). "Objectification theory: Toward understanding women's lived experiences and mental health risks". *Psychology of Women Quarterly*, 21(2), pp. 173-206.
- Garcia, Randy; Bingham, Sarah & Liu, Sofia (2022). "The effects of daily Instagram use on state self-objectification, well-being, and mood for young women". *Psychology of Popular Media*, 11(4), pp. 423-434.
- Guiñez-Cabrera, Nataly & Mansilla-Obando, Katherine (2022). "Booktokers: Generating and sharing book content on TikTok". *Comunicar*, 30(71), pp. 119-130.
- Hermans, Ann Mette; Boerman, Sophie & Veldhuis, Jolanda (2022). "Follow, filter, filler? Social media usage and cosmetic procedure intention, acceptance, and normalization among young adults". *Body image*, 43, pp. 440-449.
- Kruthika, N. S (2020). "Esports and its Reinforcement of Gender Divides". *Marquette Sports Law Review*, 30(2), pp. 347-369.
- Kuznekoff, Jeffrey & Rose, Lindsey (2013). "Communication in multiplayer gaming: Examining player responses to gender cues". *New Media & Society*, 15(4), pp. 541-556.
- Mañas-Viniegra, Luis; Núñez-Gómez, Patricia & Tur-Viñes, Victoria (2020). "Neuromarketing as a strategic tool for predicting how instagramers have an influence on the personal identity of adolescents and young people in Spain". *Heliyon*, 6(3), pp. 1-16.
- Medina Quintana, Silvia (2023). "Alfabetización mediática, roles de género y adolescencia". En C. Prados García (coord.), *Adolescencia, redes sociales y violencia de género digital* (pp. 19-32). Valencia: Tirant Humanidades.
- Medley, Eleanor; Kruchten, Kendall; Spratlen, Miranda; Ureño, Maricela; Cole, Anabel; Joglekar, Rashmi & Herbstman, Julie (2023). "Usage of Children's Makeup and Body Products in the United States and Implications for Childhood Environmental Exposures". *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), pp. 1-18.
- Megías, Ignacio (2024). "Desde el lado oscuro de los hábitos tecnológicos: riesgos asociados a los usos juveniles de las TIC". *Centro Reina Sofía, Fundación Fad Juventud*. Recuperado de: <https://www.centroreinasofia.org/publicacion/desde-el-lado-oscuro-de-los-habitos-tecnologicos/> [Fecha de consulta: 24/02/2024]
- Mink, Danielle & Szymanski, Dawn (2022). "TikTok use and body dissatisfaction: Examining direct, indirect, and moderated relations". *Body image*, 43, pp. 205-216.
- Parratt-Fernández, Sonia; Mera-Fernández, Montse, & Mayoral-Sánchez, Javier (2021). "New literary prescribers: Spanish booktubers' sociodemographic features and self-perceptions". *Ocnos*, 20(2), pp. 56-67.

- Pitt, Hannah; McCarthy, Simone; Randle, Melanie; Daube, Mike & Thomas, Samantha (2024). "Young people's views about the use of celebrities and social media influencers in gambling marketing". *Health Promotion International*, 39(1).
- Prichard, Ivanka; Taylor, Brydie & Tiggemann, Marika. (2023). "Comparing and self-objectifying: The effect of sexualized imagery posted by Instagram Influencers on women's body image". *Body Image*, 46, pp. 347-355.
- Puigvert, Lidia; Villarejo-Carballido, Beatriz; Gairal-Casadó, Regina; Gómez, Aitor; Cañaveras, Paula & Martí, Teresa (2022). "An Instagram hashtag fostering science education of vulnerable groups during the pandemic". *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4), pp. 1974.
- Purba, Amrit; Thomson, Rachel; Henery, Paul; Pearce, Anna; Henderson, Marion, & Katikireddi, Vittal (2023). "Social media use and health risk behaviours in young people: systematic review and meta-analysis." *BMC*, 383.
- Roberts, Tommy-Ann; Calogero, Rachel & Gervais, Sarah (2018). "Objectification theory: Continuing contributions to feminist psychology". In C. B. Travis, J. W. White, A. Rutherford, W. S. Williams, S. L. Cook, & K. F. Wyche (eds.), *APA handbook of the psychology of women: History, theory, and battlegrounds* (pp. 249-271). American Psychological Association.
- Sanmartín, Francisco J.; Velasco, Judith; Cuadrado, Fátima; Galvez-Lara, Mario; De Larriva, Victoria, & Moriana, Juan Antonio (2023). "Loot boxes use as a new form of gambling within video games". *Adicciones*, 34(4), pp. 407-420.
- SanMiguel, Patricia (2017). "Influencers: ¿una profesión aspiracional para millennials?". *Revista de Estudios de Juventud*, 118, pp. 129-144
- Shabahang, Reza; Aruguete, Mara S.; Shim, Hyejin; Koushali, Fatemeh Ghazaei, & Zsila, Ágnes (2022). "Desire to be a social media influencer: Desire for fame, materialism, perceived deprivation and preference for immediate gratification as potential determinants". *Media Watch*, 13(3), pp. 246-263.
- Tapia Mariscal, Lilia D. (2023). "Ventajas y desventajas de las imágenes personales en Internet". En C. Prados García (coord.), *Adolescencia, redes sociales y violencia de género digital* (pp. 107-131). Valencia: Tirant Humanidades.
- Valenzuela-García, Noelia; Maldonado-Guzmán, Diego; García-Pérez, Andrea & Del-Real, Cristina (2023). "Too lucky to be a victim? An exploratory study of online harassment and hate messages faced by social media influencers". *European Journal on Criminal Policy and Research*, 29(3), pp. 397-421.
- Vall-Roqué, Helena; Andrés, Ana & Saldaña, Carmina (2021). "The impact of COVID-19 lockdown on social network sites use, body image disturbances and self-esteem among adolescent and young women". *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 110, pp. 110293.

Webgrafía

- Asociación Proyecto Hombre (2021). “Presente y futuro de las adicciones a las redes sociales, a Internet y al juego online”. Recuperado de: <https://proyecto-hombre.es/articulos/enrique-echeburua-adiccion-redes-sociales-internet-juego-online/> [Fecha de consulta: 20/02/2024]
- Comisión de la Banda Ancha para el Desarrollo Digital de las Naciones Unidas (2015). *Cyber Violence Against Women and Girls: A WorldWide Wake-Up Call*. Recuperado de: http://www.unwomen.org/-/media/headquarters/attachments/sections/library/publications/2015/cyber_violence_gender%20report.pdf?vs=4259 [Fecha de consulta: 17/01/2024]
- HypeAuditor (2020). “Does the Pay Gap Exist on Instagram? Remuneration of Male vs Female Creators”. Recuperado de: <https://hypeauditor.com/blog/does-the-pay-gap-exist-on-instagram-remuneration-of-male-vs-female-creators/> [Fecha de consulta: 19/12/2023]
- Influencer Marketing Hub (2021). “Influencer Marketing Benchmark Report 2021”. Recuperado de: https://influencermarketinghub.com/influencer-marketing_benchmark_report_2021.pdf [Fecha de consulta: 16/02/2024]
- Instituto de las Mujeres (2022). *Mujeres jóvenes y acoso en redes sociales*. Recuperado de <https://www.inmujeres.gob.es/actualidad/noticias/2022/MAYO/acosorrss.htm> [Fecha de consulta: 15/01/2024].
- IZEA (2022). *The State of Influencer Equality® 2022 Report*. Recuperado de <https://izea.com/resources/insights/2022-state-of-influencer-equality/> [Fecha de consulta: 22/12/2023].
- ONU Mujeres (2022). *Ciberacoso y Ciberviolencia contra las mujeres y niñas en el marco de la Convención Belém Do Pará*. Recuperado de: <https://lac.unwomen.org/es/digital-library/publications/2022/04/ciberviolencia-y-ciberacoso-contra-las-mujeres-y-ninas-en-el-marco-de-la-convencion-belem-do-para> [Fecha de consulta: 25/01/2024]
- Remitly (2022). “What is the number one dream job worldwide?” Recuperado de: <https://www.remitly.com/gb/en/landing/dream-jobs-around-the-world/> [Fecha de consulta: 16/02/2024]
- Seventysix Agency (2021) *Lifting the Lid: The Influencer Pricing Report*. Recuperado de: <https://www.sevensixagency.com/blog/lifting-the-lid-the-influencer-pricing-report> [Fecha de consulta 05/02/2024]
- Tenbarge, Kat (2022) “Young influencers are being offered cheap procedures in return for promotion. They say it’s coming at a cost” *NBC News*, Recuperado de: <https://www.nbcnews.com/tech/internet/followers-cheaper-lips-young-influencers-detail-allure-cosmetic-proced-rcna14463> [Fecha de consulta: 19/02/2024]

LOS DISCURSOS DE ODIO POR RAZÓN DE SEXO EN LAS REDES SOCIALES

Cristina RUIZ LÓPEZ¹
Universidad de Córdoba

Resumen

El mundo digital es un reflejo del mundo físico que recoge, difunde e intensifica los prejuicios y estereotipos sexistas y la discriminación contra las mujeres. Sin embargo, no toda expresión sexista podrá ser catalogada como delito de discurso de odio. Ello no debería implicar impunidad pues se articulan diferentes vías judiciales (civil, administrativa y las propias de cada red social) y no judiciales (como la mediación u otras prácticas restaurativas) para perseguir los discursos de odio contra las mujeres a través de las redes sociales y gestionar los efectos que genera en las víctimas (y en la sociedad).

Palabras clave: discurso de odio, sexismo, redes sociales, libertad de expresión.

1. Redes sociales, odio y prejuicios sexistas

Según el Instituto Nacional de Estadística “en 2023, el 95,3% de la población, de 16 a 74 años, ha utilizado Internet en los últimos tres meses”. Destacando el uso de mensajería instantánea (como WhastApp, Skype o Messenger) seguido del uso de las redes sociales en el 70,8% de las mujeres y el 64,3% de los hombres (Instituto Nacional de Estadística, 2024). Es interesante apuntar que, ligeramente supera el número de hombres que han utilizado internet para emitir sus opiniones (un 15,7% de mujeres y un 18,7% de hombres). Recoge Celia Prados que “Según UNICEF más de la mitad de los y las adolescentes utiliza las redes sociales para hacer amigos y el 44,3% lo hace para no sentirse solo, aunque el componente relacional adquiere más importancia con la edad” (2023: 171).

El mundo virtual es reflejo del mundo físico. Internet se convierte en un espacio social de referencia de gran parte de la población y, por tanto, en marcos idóneos para investigar formas de sociabilidad y de acción social”

¹ crlopez@uco.es Trabajo realizado en el marco del proyecto de investigación del plan estatal «El Derecho Procesal civil y penal desde la perspectiva de la Unión Europea: la consolidación del Espacio de Libertad, Seguridad y Justicia (Ref. PID2021-124027NB-I00)», financiado por MCIN/ AEI / 10.13039/501100011033 / FEDER, UE.

(García-Mingo y Sábada Rodríguez, 2023: 159). Al mundo digital se trasladan los prejuicios, sesgos y estereotipos que tienen sus usuarios y usuarias. Y así, aparece el odio en las redes sociales. El odio es definido como “emociones intensas e irracionales de oprobio, enemistad y aversión del grupo objetivo” (Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia, 2016: 24). Dos notas que contribuyen al clima de odio, hostilidad y violencia contra las mujeres en las redes sociales: el anonimato (Serra, Sanz y Ruiz-Viñais, 2022 y Ruiz Repullo, 2023:60) y la polarización política (Blanco-Alfonso, Rodríguez-Fernández, Arce-García, 2022 e Igareda, 2022:101). Respecto a esto último, los autores y la autora señalan que en España:

“los ataques se centran en desprestigiar al feminismo como pensamiento político, en atacar a aquellas representantes políticas que se identifican como feministas, y en negar y cuestionar la violencia de género y su legislación” (2022:35).

Si a estas emociones intensas e irracionales se le suma el sexismo existente en una sociedad patriarcal, aparecen las razones de género o sexo para la comisión de hechos que pueden llegar a ser delictivos.

El Convenio nº210 del Consejo de Europa, sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica, conocido como Convenio de Estambul, contiene una definición de género como “los papeles, comportamientos o actividades y atribuciones socialmente construidos que una sociedad concreta considera propios de mujeres o de hombres” (artículo 3 letra c). Asimismo, define “violencia contra las mujeres por razones de género” como “toda violencia contra una mujer porque es una mujer o que afecte a las mujeres de manera desproporcionada” (letra d). Esta apreciación es necesaria hacerla pues, aunque es posible que un hombre sea víctima del delito de discurso de odio o que se aplique la agravante de sexo/género a un delito del que ha sido víctima un hombre, como veremos, estadísticamente son más las mujeres que lo sufren y, además, los “hombres” no comparten una historia de estigmatización y exclusión histórica por el hecho de serlo, no entrando dentro de la categorización de “grupo vulnerable” que realiza el Tribunal Europeo de Derechos Humanos.

Además, utilizaremos la expresión “por razones de sexo/género” para subrayar la idea de que en estos casos subyace la idea de que hombres y mujeres son distintos, atribuyéndoles roles sociales, políticos, familiares, etc. que colocan a la mujer en una posición inferior. Así como fue identificado por el Tribunal Supremo a la hora de apreciar la circunstancia agravante de la responsabilidad penal del artículo 20.4 del Código Penal “por razones de

género” cuando se comete el delito contra la mujer “por el mero hecho de serlo y con intención de dejar patente su sentimiento de superioridad frente a la misma” (Sentencia del Tribunal Supremo 565/2018, de 19 de noviembre, Fundamento Jurídico 8º). Con la socialización diferencial que experimentan niños y niñas desde su nacimiento (Medina Quintana, 2022:22) el sexismo se intensifica hasta normalizarse y naturalizarse. La diferenciación por sí misma ya genera un tratamiento diferente a quien se considera “la otra/el otro”. Es importante apuntar el término sexismo benevolente pues camuflado en cortesía, alabanza o caballerosidad se difiere un trato a las mujeres diferente que parte de la asignación de cualidades inferiores a los hombres (mayor sensibilidad, menor fortaleza, menor inteligencia, mayor maldad, etc.) (Glick y y Fiske, 1996: 491-492). No es un sexismo hostil, pero sigue siendo sexismo tal y como lo define el Consejo de Europa (2019):

Cualquier acto, gesto, representación visual, manifestación oral o escrita, práctica o comportamiento, basado en la idea de que una persona o grupo de personas es inferior por razón de su sexo, que tenga lugar en el ámbito público o privado, en línea o fuera de ella, cuyo propósito o efecto sea:

- Vulnerar la dignidad intrínseca o los derechos de una persona o grupo de personas;
- Provocar daño o sufrimiento físico, sexual, psicológico o socioeconómico a una persona o grupo de personas;
- Crear un entorno intimidatorio, hostil, degradante, humillante u ofensivo;
- Constituir un obstáculo a la autonomía y la plena realización de los derechos humanos de una persona o grupo de personas;
- Preservar y reforzar los estereotipos de género.

Volveremos a estas razones sexistas cuando aludamos a las dos condenas por delito de discurso de odio contra las mujeres.

En todo este escenario, es necesario comenzar señalando la diferencia entre los delitos de odio y el delito de discurso de odio. Según la Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa (OSCE) se entiende por delito de odio:

Cualquier delito contra las personas o las propiedades, donde la víctima o el objetivo de la infracción se elige, por su real o percibida conexión, apoyo o pertenencia a un grupo que se basa en una característica común de sus miembros, como su raza, el origen nacional o étnico, idioma, color, religión, sexo, edad, discapacidad intelectual o física, orientación sexual u otro factor similar (Ministerio de Interior, 2021:0).

Por su parte, entiende que el discurso de odio:

consiste en fomentar, promover o incitar, directa o indirectamente, al odio, hostilidad, discriminación o violencia contra un grupo, una parte del mismo o contra una persona por razón de su pertenencia a aquél, por motivos racistas, antisemitas u otros referentes a la ideología, religión o creencias, situación familiar, la pertenencia de sus miembros a una etnia, raza o nación, su origen nacional, su sexo, orientación o identidad sexual, por razones de género, enfermedad o discapacidad. (Ministerio de Interior, 2021:1).

Según el Ministerio del Interior los delitos de odio crecieron un 3,7% en 2022. Y en concreto, la discriminación por razón de sexo/género ha experimentado una variación del 76,64% en cuanto a los hechos conocidos (Ministerio del Interior, 2023: 10). Sin duda el tipo de discriminación que más ha aumentado². En cuanto al porcentaje de estos delitos de odio cometidos a través de internet, el informe oficial recoge que en 2022 se conocieron 169 delitos de odio en total, de ellos 19 fueron por razón de sexo/género, siendo 26 casos del concreto delito de “promoción o incitación pública al odio, hostilidad y discriminación”. En el 21,30% de los casos cometidos en redes sociales y en el 49,11% a través de Internet (propia mente el delito de discurso de odio del artículo 510 del Código Penal).

Unos datos muy bajos que no parecen corresponderse con el crecimiento exponencial del uso de redes sociales en la población mundial donde se traslada de odios, prejuicios, sesgos, mitos, etc. del mundo físico. En las redes sociales se reflejan las estructuras de poder que existen en nuestras sociedades patriarcales (Vergés, 2017:24). Sin embargo, el volumen de violencia apreciable en las redes sociales por cualquier persona usuaria no se corresponde con los datos oficiales. Quizás prueba de ello es que cada 10 segundos una mujer es insultada en Internet con palabras como “puta” o “zorra” (Requena, 2018: min.02.10). Sin embargo, en la Macroencuesta de violencia contra la mujer de 2019 del Ministerio de Igualdad sólo el 18,4% de las mujeres encuestadas respondieron afirmativamente a la pregunta “Ha recibido insinuaciones inapropiadas, humillantes, intimidatorias, u ofensivas en las redes sociales de internet como Facebook, Instagram o Twitter” en cuanto al “delito de acoso sexual” (Ministerio del Interior, 2019:184). Este porcentaje aumenta a 24,9% si se refiere al delito de “acoso” o *stalking* (Ministerio del Interior,

² En concreto, en 2020 se conocieron 99 casos de discriminación por razón de sexo/género, en 2021 fueron 107 y en 2022, 189.

2019:193). ¿Por qué se conocen tan pocos casos de delitos de discurso de odio por razón de sexo/género? Podemos afirmar que hay una gran dificultad para determinar la rama jurídica desde la que abordar el discurso de odio pues su regulación puede hacerse desde el ámbito penal, civil, administrativo. E incluso, en el ámbito penal hay una dispersión normativa que impide conocer el dato real de los discursos de odio por razón de sexo. Por ejemplo:

“el 82% de las mujeres parlamentarias, según un estudio de la Unión Interparlamentaria realizado en 39 países, ha sufrido violencia psicológica a través de diferentes vías durante su ejercicio parlamentario, de manera muy especial por las redes sociales. El 44% ha sufrido amenazas de muerte, violación, agresiones o secuestro hacia sus familias”.

Sin embargo, de ser hechos subsumibles en algún tipo penal en España, ¿sería el delito de amenazas, coacciones, acoso o sólo el referido a la tipificación del discurso de odio? O, ¿serían hechos no subsumibles en ningún tipo penal sino manifestaciones del derecho a la libertad de expresión? Esta es la diferenciación de los discursos de odio o de los delitos de odio según vayan dirigidos contra una mujer individualmente o contra las mujeres como grupo, respectivamente (Igareda, 2022:102).

2. Discurso de odio por razón de sexo/género y los mecanismos de solución de conflictos

Es importante matizar que en este trabajo no nos detenemos sólo en el delito de discurso de odio del artículo 510 del Código Penal sino en los discursos de odio que son canalizados por otras vías no penales judiciales y no judiciales. Y ello porque, como hemos advertido, los datos oficiales no recogen en absoluto el volumen de casos que aparecen en la vida cotidiana. Es de sobra conocida la cifra negra de este delito pues no suele ser denunciado por quienes lo sufren (Ministerio del Interior, 2023:8). Además, “la incitación al odio y los delitos de odio son fenómenos complejos y multidimensionales” (Parlamento Europeo, 2023:5) cuyo estudio exige un enfoque multidimensional desde diferentes instrumentos legales (penales, civiles, administrativos, políticas sociales, etc.). Es por ello necesario aludir a las diferentes formas de gestión y solución de problemas que plantean los discursos de odio por razones de sexo/género.

2.1 La persecución del discurso de odio: vías judiciales penales y civiles y la administrativa

Desde la perspectiva penal, comenzábamos este trabajo aludiendo al aumento de los delitos de odio cometidos en 2022 (aquellos delitos tipificados en el Código Penal en los que se aplica la agravante de razones de sexo del artículo 20.4 del Código Penal). Según las estadísticas del Ministerio del Interior para el año 2022, se detuvieron e investigaron por causa de delitos de odio con discriminación por razón de sexo/género a 10 mujeres y a 57 hombres. En esta estadística se incluyen todos los delitos del Código Penal en los que se aplicó la agravante de razones de género. Fueron detenidas 10 mujeres y 57 hombres³.

De todos los delitos de odio esclarecidos en 2022 (1175) en concreto el delito de promoción e incitación al odio solo representa un 5,62% del total. Este porcentaje nos sugiere que este delito no es muy frecuente en la actividad judicial penal española. Las causas de ello pueden ser múltiples, desde la *infra* denuncia, a la dificultad de investigación, o la tolerancia de ciertos discursos en el escenario político que han normalizado o dado carta de naturaleza a posibles discursos de odio.

Por lo que respecta a las víctimas, las razones de discriminación en las que las mujeres son víctimas en mayor medida que los hombres son:

- Antigitanismo (el 58% de las víctimas son mujeres).
- Discriminación en general (el 92% de las víctimas son mujeres).

3 Se detuvieron a una mujer por amenazas, tres mujeres por lesiones con agravante de discriminación por razón de sexo, una por humillación/menosprecio/des crédito contra la dignidad de personas, una por malos tratos en el ámbito familiar, dos por promoción/incitación pública al odio, hostilidad, discriminación, una por quebrantamiento de condena y una por trato degradante.

En el caso de los hombres detenidos por delitos con agravante de discriminación por razón de sexo, de los 57, uno fue por abuso sexual, 4 por agresión sexual, 7 por agresión sexual con penetración, 4 amenazas, uno atentado a agentes, uno atentado a autoridad, agentes o funcionario/a público, cuatro coacciones, uno por discriminación, cinco por humillación/menosprecio/des crédito contra la dignidad de personas, uno por infidelidad custodia documentos/violación secretos, uno por injurias, seis por lesiones, dos por malos tratos en el ámbito familiar, tres por delitos contra la constitución, seis por promoción/incitación pública al odio, hostilidad, discriminación, uno por quebrantamiento de condena, uno por quebrantamiento de la orden de protección y alejamiento, dos por robo con violencia e intimidación, seis por trato degradante.

- Discriminación por enfermedad (72% de las víctimas son mujeres).
- Discriminación por razón de sexo/género (el 69% de las víctimas son mujeres).

Sin embargo, cuando nos detenemos en concreto en el delito de “incitación pública al odio” de las 91 personas víctimas, 59 son hombres y 32 mujeres (y ello porque se incluyen el resto de las causas discriminatorias como etnia, ideología, raza, orientación sexual, etc.).

En cuanto a los autores, en el 79% de los casos fueron detenidos hombres. En el caso concreto de discriminación por razón de sexo/género, en el 85% de los casos fueron detenidos hombres. En el caso concreto del delito de promoción al odio, de las 75 personas detenidas, 60 eran hombres (siete de ellos menores) y 15 mujeres (tres de ellas menores) (Ministerio del Interior, 2023:27).

Históricamente la característica “ser hombre” ha supuesto la inclusión en el grupo dominante de poder. Este apunte es esencial para determinar los motivos por los que se pueden cometer los discursos de odio. El Tribunal Europeo de derechos Humanos en su jurisprudencia ha ido delimitando qué entiende por vulnerabilidad de determinados grupos de personas señalando “la historia de estigmatización, segregación y exclusión, apuntando de esta forma a las estructuras sociales e institucionales que mantienen y reproducen su vulnerabilidad”⁴. Y ello permite que los hombres también puedan ser sujetos pasivos del delito del artículo 510 del Código Penal no por el solo hecho de ser hombres sino cuando desde un enfoque interseccional o multidimensional reúnen otras características históricamente perseguidas, estigmatizadas o perseguidas.

Cuando unas manifestaciones a través de redes sociales puedan ser constitutivas de delitos de discurso de odio por razón sexista es posible que se acuerden como medidas cautelares de conformidad con el artículo 13 de la Ley de Enjuiciamiento Criminal “la retirada provisional de contenidos ilícitos, en la interrupción provisional de los servicios que ofrezcan dichos contenidos o en el bloqueo provisional de unos y otros cuando radiquen en el extranjero”. Una posibilidad que introdujo la conocida como Ley del “sólo sí es sí” (Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre) y para la que se necesita la debida colabora-

4 Por ejemplo, en la Sentencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos de 21 de enero de 2011, asunto M.S.S c. Bélgica y Grecia, demanda n. 30696/09, ECLI:CE:ECHR:2011:0121JUD003069609, recuperado de <https://hudoc.echr.coe.int/eng/?i=001-139046> [Fecha de consulta: 15 de marzo de 2024].

ción de las plataformas digitales como Twitter (o X), TikTok, Instagram. Este mecanismo procesal cautelar de reciente incorporación es una manifestación de cómo el Derecho debe actualizarse y adecuarse a la amenaza emergente del uso de la tecnología para la comisión de delitos de odio y de discurso de odio (Bueno de la Mata, 2022:2). En el plano procesal, el reto se presenta sobre todo en lo que respecta a las diligencias de investigación que se pueden realizar (como ciberrastreo o ciberpatrullaje en caso de canales abiertos de comunicación que son los más comunes en las plataformas digitales) así como en la práctica de las pruebas, y en los problemas derivados del carácter transnacional de estos delitos que nos llevaría a cuestiones jurisdicción, competencia, así como de obtención y conservación de pruebas.

Sin embargo, el derecho penal es la *ultima ratio*, debiendo acudir a otras vías previas como la vía judicial civil. A este respecto la Fiscalía General del Estado advierte que:

no toda discriminación reúne las características específicas que la cualifican como expresiva de un delito de odio. Para que concurra una infracción de odio será necesario, además, que la acción u omisión sólo pueda ser entendida desde el desprecio a la dignidad intrínseca que todo ser humano posee por el mero hecho de serlo (Fiscalía General del Estado, 2019:4).

De hecho, las dos sentencias condenatorias por delito de discurso de odio contra las mujeres más conocidas fueron el caso del Twitter con el usuario “mueren pocas”⁵ y el caso del Twittero yihadista, homófobo, machista, racis-

5 Sentencia de la Audiencia Nacional 2/2017, 26 de enero, ECLI:ES:AN:2017:3. Recuperado de <https://www.poderjudicial.es/search/AN/openDocument/1dd0cc994014eb78/20170206> [Fecha de consulta: 15 de marzo de 2024]. Condena confirmada por la Sentencia del Tribunal Supremo 72/2018, de 9 de febrero, ECLI:ES:TS:2018:396, accesible en <https://www.poderjudicial.es/search/AN/openDocument/6c9b9b325578e688/20180219> [Fecha de consulta: 15 de marzo de 2024]. Confirmada por la Sentencia del Tribunal Supremo 488/2022, ECLI:ES:TS:2022:2085, accesible en <https://www.poderjudicial.es/search/AN/openDocument/955b1a273d339e12/20220608> [Fecha de consulta: 15 de marzo de 2024]. Recogemos algunos de los tuits “53 asesinadas por violencia de género machista en lo que va de año, pocas me parecen con la de putas que hay sueltas.”, “Y 2015 finalizará con 56 asesinadas, no es una buena marca pero se hizo lo que se pudo, a ver si en 2016 doblamos esa cifra, gracias”, “Ya tengo los explosivos preparados para esta noche liarla en Sol, Feliz Año, Alá es grande”, 5 “Ahora solo falta un atentado en Madrid, unos cuantos españoles muertos y un 2015 de puta madre.”

ta, etc.⁶ Es interesante apuntar que en ambos casos se condenó a los autores de los tuits por delito de enaltecimiento del terrorismo.

El Tribunal Supremo, en la sentencia que resolvía el recurso de casación confirmando la condena, dejaba sentada jurisprudencia en el siguiente sentido:

1. El derecho penal no puede prohibir el odio.
2. No puede castigar al ciudadano que odia (*libertad de expresión*).
3. Para condenar se exige realización de unas ofensas incluidas en el discurso del odio pues esa inclusión ya supone la realización de una conducta que provoca, directa o indirectamente, sentimientos de odio, violencia, o de discriminación.
4. No puede ampararse ese discurso de odio encadenado, que invita a los usuarios de la red a sumarse a la violencia y que sugiere golpear a las mujeres como modelo de convivencia.

En el caso de no poder subsumir los hechos en el Código Penal (ni como delito de discurso de odio ni como delitos de injurias o amenazas), cabe la posibilidad de que se pueda entender que se ha cometido un ilícito civil contra el honor y/o la propia imagen de una persona por razones sexistas. Así, bajo el amparo de la Ley Orgánica 1/1982, de 5 de mayo, de protección civil del derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen se podría presentar una demanda ante los juzgados de primera instancia del domicilio

6 Sentencia de la Audiencia Provincial de Madrid 132/2020, de 2 de marzo, ECLI:ES:APM:2020:3439, accesible en <https://www.poderjudicial.es/search/AN/open-Document/f6bc308619c63d55/20200616> [Fecha de consulta: 15 de marzo de 2024]. Agunos de los mensajes en Facebook fueron “A la mujer rebelde/ La pegas/ A la mujer rebelde/ Le das un par de quantazos”, “Putas y borrajas de mierda/ Son las putas españolas/ Putas y borrajas de mierda/ Come poyas multiples/No valen ni como esclava/”, “El hombre es el responsable de la familia/ Y si la mujer no te obedece/ Y no la pegas/ Ese es tu problema/ Pero/ El hombre es el responsable de la familia/.”: *La violencia de género es fascismo/ Hay violencia física/ Hay violencia económica/ Hay violencia familiar/ Si un hombre obedece las indicaciones feministas/ Sera el hombre el k sufra/ La violencia física/ La violencia económica/La violenciafamiliar/ Estoy cansado de ese egocentrismo femenino k hace k el daño k sufren las/ mujeres sea más importante k el daño k sufren los hombres/ Yo creo no he asesinado a una expareja k secuestro a mi hija/ Por las ingentes cantidades de porros k me fumo/ Pero sin en lugar de fumar porros/ Bebo güiski/ Ya la hubiera atropellado o apaleado o disparado o cualquier cosa para / acabar con su existencia de borraja guarra cocainomana/.”*

del demandante, y cuando no lo tuviere en territorio español, el tribunal del lugar donde se hubiera producido el hecho que vulnere el derecho fundamental de que se trate (artículo 52.1.6º de la Ley de Enjuiciamiento Civil).

Otras de los mecanismos para el control de los discursos de odio por razones sexistas cuando se necesite, además, proteger datos de carácter personal, es la Agencia Española de Protección de Datos. Esta Agencia está desarrollando una intensa labor sobre todo para la salud digital y la privacidad de niñas, niños y adolescentes en las redes sociales e Internet en general. Asimismo, en el caso de violencia de género la Agencia Española de Protección de Datos es “la encargada de tutelar el derecho de supresión en caso de que la persona responsable de la publicación de contenidos en redes sociales y otros sitios de internet no responda a la solicitud de supresión de un dato personal”. Desde su Web se puede consultar cómo solicitar la supresión de contenido de las principales plataformas y buscadores⁷.

En cuanto a estos últimos, en algunas ocasiones el TEDH ha declarado la responsabilidad de los portales de noticias de conformidad con el artículo 10.2º del Convenio Europeo de Derechos Humanos por los comentarios que publiquen sus usuarios y usuarias que inciten a la violencia y/o propagan el discurso de odio (Tribunal Europeo de Derechos Humanos, 2022:1).

Con la conocida como Ley de Servicios Digitales⁸ a partir del 17 de febrero de 2024 se establecen unas obligaciones para las plataformas digitales (Meta, X, Instagram, TikTok, LinkedIn, Zalando, Booking, Dropbox, Telegram o Amazon) específicamente para erradicar los discursos de odio y la desinformación⁹. A este respecto, la Comisión Nacional del Mercado y de la Competencia ha sido designada como Coordinadora de Servicios Digitales en España vigilando el cumplimiento de este Reglamento sobre servicios digitales.

7 Véase <https://www.aepd.es/areas-de-actuacion/recomendaciones> [Fecha de consulta: 15 de marzo de 2024].

8 Reglamento de Ejecución (UE) 2023/1201 de la Comisión de 21 de junio de 2023 relativo a las disposiciones detalladas para la tramitación de determinados procedimientos por parte de la Comisión con arreglo al Reglamento (UE) 2022/2065 del Parlamento Europeo y del Consejo («Ley de Servicios Digitales»). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-L-2023-80876> [Fecha de consulta: 15 de marzo de 2024].

9 Desde la Unión Europea se indica que las plataformas deberían asegurar unos espacios online seguros, se debe analizar los sesgos de la tecnología como de programas que usen Inteligencia Artificial en la moderación de contenidos. Recuperado de <https://fra.europa.eu/es/news/2023/online-hate-we-need-improve-content-moderation-effectively-tackle-hate-speech> [Fecha de consulta: 15 de marzo de 2024].

Su incumplimiento puede conllevar multas de hasta el 6% de su facturación. Este “celo” (ahora exigido) de las plataformas digitales revisando contenidos para evitar manifestaciones subsumibles en discurso de odio ha generado las suspicacias de estar dejando empresas privadas el control del debate público y las censuras que ello puede conllevar convirtiéndose en “los jueces de internet” en la moderación de contenidos (Igarreda, 2022:122).

2.2. La vía de la mediación y otras formas de Justicia Restaurativa

En la Estrategia y plan de acción de las Naciones Unidas para la lucha contra el discurso de odio de 2019 se declara que:

hacer frente al discurso de odio no significa limitar la libertad de expresión ni prohibir su ejercicio, sino impedir que este tipo de discurso degenera en algo más peligroso, como la incitación a la discriminación, la hostilidad y la violencia, que están prohibidas por el derecho internacional.

A este respecto, desde una visión restaurativa de la justicia penal se entiende que el castigo penal no sirve para proteger a las personas vulnerables ni para responsabilizar a los responsables. Otras prácticas no punitivistas como la justicia restaurativa podrían “humanizar al perjudicado a ojos del victimario para que sea consciente del dolor que ha producido a otro ser humano” (Ortega Giménez, 2024:121). Estas prácticas restaurativas encuentran su regulación en el derecho a los servicios de justicia restaurativa que consagra en el artículo 5 letra k de la Ley 4/2015, de 27 de abril, del estatuto de la víctima del delito.

Sin embargo, desde la teoría feminista radical o de la segunda ola es posible que se entienda que, en un concepto de discriminación estructural, las mujeres no podrían comunicarse con sus agresores en un plano de igualdad y de respeto (Ruiz López, 2022). Lo cual, además, podría provocar su victimización secundaria.

2.3. ¿Y la libertad de expresión?

Una de las grandes dificultades para la persecución de los discursos de odio es que ese discurso puede estar ligado al derecho fundamental a la libertad de expresión. Un derecho que constituye la esencia de un Estado demo-

crático de Derecho y cuyo reconocimiento y garantía aparece reconocido en los principales instrumentos legales nacionales, europeos e internacionales¹⁰.

El Tribunal Constitucional estableció que:

cualquier persona puede manifestar sus opiniones y hacer la crítica de una situación, sea o no exacta o veraz la descripción de lo criticado, pues no nos hallamos en el ámbito del derecho de información, y sean más o menos positivas o negativas, justas o injustas y moderadas o acerbas tales opiniones, pues en ello reside el núcleo esencial de la garantía de la opinión pública libre inherente a la libertad de expresión, en sentido estricto (Sentencia 51/1989).

El Tribunal Europeo de Derechos Humanos (en adelante TEDH), en el contexto del Consejo de Europa, ha venido delimitando el ámbito de la libertad de expresión. Así, por ejemplo, declara:

La libertad de expresión constituye uno de los fundamentos esenciales de una sociedad [democrática] es condición básica para su progreso y el desarrollo de todo ser humano. Sin perjuicio de lo dispuesto en el párrafo 2 del Artículo 10 [del Convenio Europeo de Derechos Humanos], la libertad de expresión es aplicable no solo a 'información' o 'ideas' que se reciben favorablemente o se consideran inofensivas o indiferentes, sino también a las que ofenden, chocan o perturban al Estado o a un sector de la población, y eso es lo que requieren el pluralismo, la tolerancia y la apertura de mente, elementos indispensables sin los cuales no existe una 'sociedad democrática'. Esto supone, entre otras cosas, que toda 'formalidad', 'condición', 'limitación' o 'sanción' impuesta en este ámbito debe ser proporcional al fin legítimo perseguido¹¹.

Esta proporcionalidad exigida a las limitaciones que se pueden imponer lo relaciona el TEDH con la tolerancia y el respeto a la igualdad y dignidad en las sociedades democráticas. Así, establece que “en determinadas sociedades democráticas puede considerarse necesario sancionar o incluso impedir todas las formas de expresión que expandan, inciten, promuevan o justifiquen el odio basado en la intolerancia...”¹².

10 Artículo 20 de la Constitución Española, artículo 11 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, artículo 10 del Convenio Europeo de Derechos Humanos en el Consejo de Europa, artículo 19 de la Declaración Universal de Derechos Humanos.

11 Sentencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos de 7 de diciembre de 1976, demanda 5493/72, ECLI:CE:ECHR:1976:1207JUD000549372, recuperado de <https://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-57499> [Fecha de consulta: 15 de marzo de 2024].

12 Sentencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos de 6 de julio de 2006, de-

De esta forma, el TEDH ha venido resolviendo caso por caso atendiendo a dos enfoques:

- La prohibición del abuso de derecho del artículo 17 del Convenio Europeo de Derechos humanos y Libertades Públicas, y así se declaran contrarios al Convenio los comentarios que promuevan el discurso de odio y niegan los valores fundamentales del Convenio (Tribunal Europeo de Derechos Humanos, 2022:1).

- Se otorga una protección pero restringida prevista en el artículo 10.2º del Convenio “cuando el discurso es discurso de odio pero no destruye derechos los valores fundamentales del Convenio” (Tribunal Europeo de Derechos Humanos, 2022:1).

Así, se puede concluir que:

Hay absoluto derecho a tener emociones. Lo que no es absoluto es el derecho a manifestarlas, pues en ese momento la libertad de opinión se convierte en libertad de expresión y puede colisionar con los derechos de los demás. Sólo en el momento en que el odio deja de ser una emoción interna y se convierte en una comunicación, existe la posibilidad –y, según el caso, el deber– de limitarlo (Valiente Martínez, 2022:115).

Asimismo, el Tribunal Constitucional ha declarado en numerosas sentencias que no existe el derecho a insultar “y exige analizar, dado que en el lenguaje coloquial el insulto es cosa común, la verdadera intención de quien lo profesa, atendiendo no sólo al texto, sino muy especialmente al contexto” (Valiente Martínez, 2022:156). El Tribunal Supremo por su parte ha venido admitiendo cierto uso ofensivo de la libertad de expresión siempre que en la crítica no predomine el carácter injurioso, degradante o desproporcionado” y que las expresiones tengan un relativo interés general (2022:156).

En el caso de discursos de odio sexistas camuflados de humor, en la Sentencia de la Audiencia Nacional que mencionamos anteriormente (2/2017, 26 de enero), se condenó al autor de los tuits porque:

Lo que denotan es justamente lo contrario al sentir general, que no broma ni humor negro tampoco, que de serlo, de sumo mal gusto. Lo que rezuman los contenidos de los twitts, es la discriminación hacia la mujer, en tanto trato diferente y por debajo que al hombre, con consecuencia negativa para las primeras. Partiendo de esa privación o

manda 5940/00, ECLI:CE:ECHR:2006:0706JUD005940500, recuperado de <https://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-76234>, [Fecha de consulta: 15 de marzo de 2024]

desventaja en la que se ubica a la mujer, denigrándola así en algunos mensajes, acto continuo a esa consideración que le merecen al acusado, alimenta la explicación a los fatales desenlaces acontecidos a las mismas, que contabiliza, llegando a la conclusión de que se pueden aumentar.

3. Conclusiones

Como todo instrumento, las redes sociales, dependiendo del uso que se les dé, pueden suponer multitud de efectos positivos o desencadenar consecuencias negativas con efectos intensificados derivados de la rapidez y el mayor alcance de la difusión de contenidos. En una sociedad patriarcal, el mundo digital se convierte en un espacio de réplica de los sesgos, estereotipos sexistas y de la discriminación que sufren las mujeres por el hecho de ser mujeres. Estos discursos sexistas pueden contener ofensas, promoviendo la incitación al odio, a la hostilidad y a la discriminación contra las mujeres por el hecho de serlo. En estos casos los discursos podrían subsumirse en el delito de discurso de odio del artículo 510 del Código Penal. Sin embargo, no todos los discursos sexistas serán considerados discurso de odio, por lo que podrían entrar en aplicación otros delitos a los que se le apliquen la circunstancia agravante de la responsabilidad penal de razones de sexo del artículo 20.4 del Código Penal (como injurias o amenazas) o podría suceder que no pudieran incardinarse en un tipo penal. En estos últimos casos, los mecanismos de protección serían civiles o administrativos. Asimismo, una corriente no punitivista sino restaurativa abogaría por incentivar prácticas restaurativas como la mediación o encuentros restaurativos entre ofensores y víctimas, promoviendo la responsabilización de los victimarios (los autores de los hechos) y la reparación de las víctimas, contribuyendo a la paz social del artículo 10 de la Constitución Española. Finalmente, en el extenso debate sobre los límites a la libertad de expresión tanto en la jurisprudencia europea como en la española, los tribunales desde hace décadas han venido dirimiendo asuntos precisando los límites del derecho fundamental a la libertad de expresión del artículo 20 de la Constitución Española y los derechos a la dignidad y al libre desarrollo de la paz social (artículo 10 de la Constitución Española) y a la igualdad (artículo 14 de la Constitución Española). Se consagra que no existe el derecho al insulto, que el derecho penal no puede perseguir el simple hecho de odiar, y que no pueden ampararse manifestaciones que alienten al odio hacia a las mujeres como modelo de convivencia.

Bibliografía

- Blanco-alfonso, Ignacio, rodríguez-fernández, Leticia y arce-garcía, Sergio (2022). “Polarización y discurso de odio con sesgo de género asociado a la política: análisis de las interacciones en Twitter”. *Revista de comunicación*, 21(2), 33–50.
- Bueno de la Mata, Federico (2022). “Delitos de odio y redes sociales: retos procesales”. *Diario La Ley*, 10180.
- Consejo General del Poder Judicial, Fiscalía General del Estado, Gobierno de España (2021), *Protocolo para combatir el discurso de odio ilegal en línea*. Recuperado de https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/ficheros/ejes/discursoodio/PROTOCOLO_DISCURSO_ODIO.pdf [Fecha de consulta: 12/03/2024].
- Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia (2016). *Recomendación de Política General nº 15 relativa a la lucha contra el discurso de odio y su Memorandum explicativo*. Recuperado de https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/ficheros/documentos/2016_12_21-Recomendacion_ECRI_NO_15_Discurso_odio-ES.pdf [Fecha de consulta: 12/03/2024].
- Consejo de Europa (2019). Recomendación CM/Rec(2019)1 del Comité de Ministros a los Estados miembros para prevenir y combatir el sexismo. Recuperado de <https://rm.coe.int/def-26-09-19-recomendacion-consejo-de-europa-sexismo/1680981feb> [Fecha de consulta: 12/03/2024].
- Fiscalía General del Estado (2019). *Circular 7/2019, de 14 de mayo, sobre pautas para interpretar los delitos de odio tipificados en el artículo 510 del Código Penal*. Recuperado de https://www.boe.es/buscar/abrir_fiscalia.php?id=FIS-C-2019-00007.pdf [Fecha de consulta: 12/03/2024].
- García-Mingo, Elisa y Sádaba Rodríguez, Igor (2023). “Análisis de la realidad social digital: Hacia una metodología de la investigación social digital”. *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 20(2), pp.159-164.
- Glick, Peter y Fiske, Susan. T., “The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1996.
- Igareda González, Noelia (2022). “El discurso de odio anti-género en las redes sociales como violencia contra las mujeres y como discurso de odio”. *Derechos y libertades*, Época II (número 47), pp. 97-122.
- Instituto Nacional de Estadística (2024). *Población que usa Internet (en los últimos tres meses). Tipo de actividades realizadas por Internet*. Recuperado de https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925528782&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout [Fecha de consulta: 12/03/2024].

- Medina Quintana, Silvia (2022). “Alfabetización mediática, roles de género y adolescencia”. En Celia Prados García, *Adolescencia, redes sociales y violencia de género digital* (19-29). Valencia: Tirant Humanidades.
- Ministerio del Interior (2023). *Informe sobre la evolución de los delitos de odio en España*. Recuperado de https://www.interior.gob.es/opencms/export/sites/default/.galleries/galeria-de-prensa/documentos-y-multimedia/balances-e-informes/2022/Informe_Evolucion_delitos_odio_2022.pdf [Fecha de consulta: 12/03/2024].
- Ministerio del Interior (2022). *Impacto de la pandemia por COVID-19 en la violencia de género en España*. Recuperado de https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2022/estudios/impacto_covid19.htm [Fecha de consulta: 12/03/2024].
- Ministerio del Interior (2021). *Guía de buenas prácticas para la denuncia de los delitos de odio*. Recuperado de <https://oficinanacional-delitosdeodioses.mir.es/publico/ONDOD/publicaciones.html?type=pcaxis&path=/Datos6/&file=pcaxis> [Fecha de consulta: 12/03/2024].
- Ministerio del Interior (2020). *Macroencuesta de violencia contra la mujer*. Recuperado de https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/macroencuesta2015/pdf/Macroencuesta_2019_estudio_investigacion.pdf [Fecha de consulta: 12/03/2024].
- Ortega Giménez, Cristina (2024). “El discurso del odio desde una perspectiva constitucional: cuando el castigo penal (casi) nunca sirve para proteger a personas vulnerables”. *Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología*, (3), 108–127.
- Parlamento Europeo (2023). *Informe sobre la ampliación de la lista de delitos de la UE a la incitación al odio y a los delitos de odio. (2023/2068(INI))*. Recuperado de https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-9-2023-0377_ES.pdf [Fecha de consulta: 12/03/2024].
- Prados García, Celia (2023). “Violencia digital en TikTok. Retirada de datos sensibles y contenidos hipersexualizados”. En Celia Prados García, *Adolescencia, redes sociales y violencia de género digital* (169-185), Valencia: Tirant Humanidades.
- Requena, Pilar (dir.) (2018). *Cuando la red no es social*. [Documentos TV]. 00:51:40: España: RTVE. Recuperado de <http://www.rtve.es/alicarta/videos/documentos-tv/documentos-tv-cuando-red-no-social/4602671/> [Fecha de consulta: 12/03/2024].
- Ruiz- Repullo, Carmen (2023). La violencia de género digital en la adolescencia: una violencia 24/7 (24 horas/7 días por semana). En Celia Prados García, *Adolescencia, redes sociales y violencia de género digital* (56-74). Valencia: Tirant Humanidades.

- Ruiz López, Cristina. (2022). “Descodificando la justicia restaurativa: los sesgos de género”. En Gregorio Serrano Hoyo *Árbol académico*, Nicolás Rodríguez García (dirs.) y Cristina Ruiz López, Selena Tierno Barrios (coords.). *Justicia restaurativa y medios adecuados de solución de conflictos* (105-121), Dykinson.
- Salazar Benítez, Octavio (2023). “La cultura audiovisual y pornificada como reproductora del orden de género”. En Celia Prados García, *Adolescencia, redes sociales y violencia de género digital* (33-51). Valencia: Tirant Humanidades.
- Tribunal Europeo de Derechos Humanos (2022). *Ficha temática. Discurso del odio*. Recuperado de https://www.echr.coe.int/documents/d/echr/FS_Hate_speech_SPA [Fecha de consulta: 12/03/2024].
- Valiente Martínez, Francisco (2022). *La democracia y el discurso del odio: límites constitucionales a la libertad de expresión*. Madrid: Dykinson.
- Vergés Bosch, Núria, et al. (2017). *Redes sociales en perspectiva de género: guía para conocer y contrarrestar las violencias de género on-line*. Sevilla: Instituto Andaluz de Administración Pública.

Resoluciones judiciales

- Sentencia del Tribunal Supremo 565/2018, de 19 de noviembre, ECLI:ES:TS:2018:3757. Recuperado de <https://www.poderjudicial.es/search/AN/openDocument/8fb963d567aaed8f/20181122> [Fecha de consulta: 12/03/2024].
- Sentencia del Tribunal Constitucional (Sala Segunda), 51/1989, de 22 de febrero, FJ 3.º, BOE» núm. 62, de 14 de marzo de 1989, páginas 15 a 18. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-T-1989-6021 [Fecha de consulta: 12/03/2024].

¿SON LAS PERSONAS NATIVAS DIGITALES CIUDADANAS DIGITALES?

Carlos Arce Jiménez
Universidad de Córdoba

Resumen

El advenimiento de la era digital ha supuesto una transformación social transversal. El concepto de ciudadanía, como herramienta esencial para la titularidad y ejercicio de los derechos fundamentales en un Estado social, democrático y de Derecho no ha sido una excepción. Se podría presumir que las personas jóvenes, las nativas digitales, son las que están en mejor disposición para afrontar el desafío de ser ciudadanas plenas en este nuevo ámbito. Sin embargo, se están poniendo de relieve dificultades específicas para ellas, que serán analizadas en este capítulo, indagando en el papel que la educación debe tener para su superación.

Palabras clave: Ciudadanía, derechos fundamentales, era digital, educación, jóvenes.

1. Planteamiento inicial

El advenimiento de la era tecnológico-digital ha supuesto una profunda transformación de las relaciones sociales, económicas y políticas, representando un enorme desafío de adaptación para el Derecho de cara a responder a los requerimientos de esta nueva realidad. Se encuentra especialmente tensionado el concepto de ciudadanía como herramienta básica para la titularidad y ejercicio de los derechos fundamentales desde las revoluciones liberales hasta nuestros días.

En este contexto podría entenderse que la población más joven, las personas nativas digitales, son las que se encuentran mejor preparadas para afrontar la transición. Apoyaría esta posible conclusión inicial algunos datos especialmente elocuentes; ya en 2010 algunos estudios indicaban que el 25% de las personas tenían presencia en el ciberespacio incluso antes de su nacimiento (debido a que sus progenitores comparten en redes sociales pruebas de embarazo, ecografías, imágenes/vídeos de fiestas donde se desvela el género de la futura criatura...); esa cifra se disparaba hasta el 92% durante los dos primeros años¹. Esta “digitalización de cuna” de las nuevas generaciones

¹ “Digital Birth: Welcome to the Online World”. Informe elaborado por AVG Tech-

tiene su reflejo en el uso prácticamente unánime y diario que hacen de internet para todas las facetas de la vida: el 98,1% de la población española entre 16 y 24 años utiliza la red todos los días. Aquí se abre una enorme brecha respecto a la franja de “emigrantes digitales” de mayor edad, ya que la utilización cotidiana de internet entre las personas españolas de entre 65-74 años cae hasta el 59,9%².

Sin embargo, como veremos a lo largo de estas líneas, la inmersión en el entorno digital desde el comienzo de su trayectoria vital por parte de las personas nativas digitales no parece que haya supuesto una vacuna eficaz para soslayar con éxito y sencillez los retos vinculados a esta nueva etapa histórica. Es más, paradójicamente, en algunos aspectos este sector poblacional está más expuesto a determinados riesgos propios de interactuar en el ciberespacio que aquellos que nacieron y crecieron en la era analógica. Realizaremos una breve explicación inicial de esta aparente contradicción, que será uno de los hilos conductores de las reflexiones de este capítulo.

En otros trabajos recientes hemos destacado que la revolución tecnológica-digital ha transformado el marco de titularidad/ejercicio de los derechos fundamentales tanto desde la perspectiva subjetiva (la doble dimensión analógica y digital de la personalidad que analizaremos en el siguiente apartado) como desde la objetivo-material (sobre la que centraremos nuestra atención en el apartado 3º). Un Derecho cuyos pilares se sostienen en unos cimientos analógicos se ve, en múltiples perspectivas, sobrepasado por esta nueva realidad (Arce, 2022 y 2023).

Las personas “emigrantes digitales” cuentan con la referencia de cómo se configuraba dicho marco en la etapa anterior a la generalización de las nuevas tecnologías, teniendo una mayor capacidad para al menos detectar que estos profundos cambios se están produciendo y que ello conlleva consecuencias relevantes. De esta manera pueden adaptar sus comportamientos en función de esa consciencia. Por supuesto, un porcentaje no menor de miembros de

nologies. Disponible en: https://www.engadget.com/2010-10-08-study-finds-92-of-kids-are-online-by-age-2-baby-dating-site-va.html?guccounter=1&guce_referrer=aHRocHM6Ly93d3cuZ29vZ2xlLmNvbS8&guce_referrer_sig=AQAAAJH_1O19_LjUltTPaewOisOX3XJBlr8gGCa2vWsgBGZHE7bBVCiBk1yAUuuB9ygT8ETDaibgt7w2d2dk-bTxoBboY3v8y4YVrDw4Baw4i25rVkYV326Nc-WE2tGoA2DV2FoLhVWrQZPZmKm7kgv4nYo1XuZQvPliY8lrmwThfH

² Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en los Hogares de 2022 (INE). Disponible en: https://www.ine.es/prensa/tich_2022.pdf

estas generaciones, especialmente los de mayor de edad y los afectados por las diferentes formas de exclusión social “tradicionales”, se ven tan profundamente impactados por la “brecha tecnológica” que son incapaces de llegar a esas conclusiones, deviniendo en verdaderos “iletrados digitales”, y con ello sufren situaciones de graves vulneraciones de derechos por su falta de adaptación al nuevo medio (Olarte, 2017: 293 y ss.). Siendo plenamente conscientes de esta última y relevante acotación, podemos partir de la afirmación de que un porcentaje sustancial de la población de entre 40 y 70 años que no se encuentra entre los colectivos históricamente vulnerables ha conseguido, con mayor o menor esfuerzo según los casos, realizar una transición al mundo digital sin perder de vista las modificaciones sustanciales respecto al analógico que se han ido produciendo por el camino, y los problemas sociales, políticos y jurídicos que están conllevando.

Sin embargo, las personas nacidas a partir de mediados de los 90 del pasado siglo en el espacio geográfico de los países del Norte³ han crecido, se han educado y han socializado en un contexto tecnológico-digital, sin tener la referencia de cómo eran las relaciones personales, familiares, profesionales, económicas, informativas... en la etapa anterior, y contando además con un marco político-jurídico para regularlas con unas características todavía impregnadas por un fuerte “barniz analógico”. Esta situación impide que las personas nativas digitales puedan tener una perspectiva histórica amplia respecto a lo que ha supuesto la digitalización transversal que se ha producido en un periodo de tiempo inopinadamente corto. Junto a la falta de adaptación de la estructura político-jurídica a la que hemos hecho referencia, tampoco el sistema educativo (ni las propias familias) está sabiendo dotar a las nuevas generaciones ciudadanas de las herramientas necesarias para ejercer sus derechos fundamentales de forma adecuada en el contexto digital. En los currículums educativos se viene haciendo más hincapié en la formación en la utilización de las nuevas tecnologías desde una perspectiva técnica y sus aplicaciones vinculadas al mercado laboral que en la concienciación y preparación de la juventud en la materia que nos ocupa en estas líneas.

Este panorama determina que, en contra de lo que podría haberse pronosticado hace un par de décadas, las personas nativas digitales están sufriendo con un mayor rigor algunas de las externalidades negativas de las disfunciones en la adaptación del “binomio” ciudadanía-derechos fundamentales a la

3 En muchas regiones del planeta todavía representa una verdadera quimera tan solo garantizar el acceso universal a la energía eléctrica (Pueyo, 2017: 36).

etapa tecnológico-digital. En este capítulo analizaremos dichos retos desde la perspectiva de las personas más jóvenes tratando de apuntar algunas alternativas que puedan coadyuvar a su superación, realizando una especial referencia al papel que debe jugar la educación en este contexto.

2. “Yo analógico” vs “Yo digital”. Un reto para las nuevas generaciones ciudadanas

Una de las novedades más relevantes para el concepto de ciudadanía que ha traído la era digital es el desdoblamiento de su titular, la persona, en dos dimensiones: la analógica y la digital. Con ello se quiere poner de relieve que al convertirse el ciberespacio en un ámbito de ejercicio de derechos es imprescindible reconocer y proteger las manifestaciones de la personalidad jurídica en este espacio. Y no está siendo un reto pacífico.

Supera el objetivo de estas líneas realizar un estudio detallado de todas las formas en las que las nuevas tecnologías afectan a la persona como titular de la ciudadanía. Simplemente dejar apuntado que el fenómeno de la robótica y la inteligencia artificial plantea el interrogante de si los “robots inteligentes” pueden llegar ser considerados de alguna manera titulares de derechos y obligaciones, superando su actual calificación jurídica de “cosas” (Martínez de Pisón, 2017: 70). También va tomando relevancia el fenómeno “cyborg”; ya se ha normalizado incorporar al cuerpo humano dispositivos tecnológicos para tratar enfermedades o discapacidades, pero se está planteando cada vez más la opción de utilizar estos avances para mejoras estéticas o del rendimiento físico y/o intelectual, generando interrogantes respecto a los límites entre la persona humana como tradicional titular de la ciudadanía y realidades “híbridadas” o “cyborizadas” (Rojas, 2020: 15-16). E incluso los avances tecnológicos abren opciones que hasta hace apenas un par de lustros eran materia de pura ciencia ficción, como la posibilidad de una personalidad “transhumana” que trascienda de la propia realidad física del ser humano⁴.

Volviendo a lo que principalmente nos interesa en estas páginas, por “yo analógico” entendemos a la persona física propiamente dicha, la tradicional

4 La posibilidad de transferir los recuerdos, vivencias e incluso emociones de una persona ya fallecida a un continente electrónico que pueda seguir “viviendo” de forma independiente a su “soporte físico humano” en el ciberespacio (se defiende que ello sería posible en una etapa de mayor desarrollo del fenómeno de “metaverso”) (Arce, 2023: 365).

titular de la ciudadanía y de los derechos fundamentales a ella anudados. Por su parte, como hemos señalado, el “yo digital” es la plasmación de la personalidad en el ciberespacio, cuando la persona interactúa en dicho ámbito.

Una de las principales manifestaciones del “yo digital” son los perfiles de las redes sociales. Algunas cifras nos pueden ayudar a contextualizar la dimensión de este fenómeno; actualmente existen más de 5.000 millones de estos perfiles en todo el planeta, lo que representa más del 62% de la población mundial. Este porcentaje crece entre los mayores de edad, ya que el 84% de las personas que han superado los 18 años son usuarias de redes sociales. Cibernauta y miembro de red social son prácticamente términos sinónimos, ya que el 94% de las personas que utilizan internet tiene perfiles en redes. De media, cada una de ellas utiliza cerca de 7 redes sociales diferentes, cada mes, y dedica 2 horas y 23 minutos al día a interactuar en este ámbito⁵.

Un elemento clave en la configuración de la personalidad humana es el concepto de “identidad”. Ese concepto está directamente conectado con el “libre desarrollo de la personalidad”, que el art. 10.1 de la Constitución española (CE) proclama como “fundamento del orden político y de la paz social”. Tradicionalmente, la construcción de la identidad tenía una dimensión interna, conectada con derechos fundamentales como la libertad ideológica/religiosa o el derecho a la intimidad, y otra externa, vinculada con la libertad de expresión o con el derecho al honor o a la propia imagen.

La irrupción del “yo digital” ha transformado las dinámicas de construcción de la identidad, ya que todas la que se producen en este ámbito se llevan a cabo en el “espacio público”. Y el “espacio público digital” tiene unas características específicas que tensionan la estructura de la elaboración de la identidad en la etapa analógica. Las normas del “espacio-tiempo” son totalmente diferentes en la ciberesfera que, en el ámbito analógico, ya que cualquier contenido potencialmente puede tener impacto mundial si se ve tocado por la “varita de la viralidad” e igualmente tener una vigencia instantánea, ser eterno o ser traído de nuevo a la más rabiosa actualidad años después de haberse puesto en circulación en la red (Morente, 2019: 251-252).

En lo que concierne a la construcción de la identidad en la red en sentido estricto, la misma se configura en un entramado difuso de datos personales, textos, imágenes o vídeos que están residenciados en una multiplicidad de localizaciones (redes sociales, aplicaciones de mensajería, blogs personales, registros públicos online, páginas web de empresas privadas...). En la gestión

5 Cifras actualizadas a enero de 2024 <https://datareportal.com/social-media-users>

de esta compleja red intervienen muchos más actores que la propia persona interesada: las empresas propietarias de las redes sociales, de los buscadores de internet, las otras personas usuarias de las redes.... Por lo tanto, la identidad digital se convierte en un “relato compartido” donde su titular está lejos de controlar, e incluso de conocer, todos los resortes que intervienen en este proceso (Morente, 2021: 223).

Todas las dificultades en la construcción de la identidad digital que acabamos de exponer afectan muy significativamente a las personas jóvenes, y dentro de ellas, con una especial incidencia a las que se encuentran todavía en la minoría de edad. Y ello porque, como ya adelantamos, este sector de la población no cuenta con la referencia comparativa de la etapa analógica, por una parte, y tiene un predominio acentuado del “yo digital” sobre el analógico en la construcción de la identidad, por otra.

En cuanto a este último aspecto, la ciudadanía joven lleva a cabo su libre desarrollo de la personalidad compartiendo una gran cantidad de información personal en la red, donde la participación de terceros en la construcción de la identidad se acentúa no solo por las características propias de internet, sino también por la marcada necesidad de aprobación externa y del sentimiento de pertenencia a un grupo durante esta etapa vital. De esta manera, se podría afirmar que la dimensión interna de la identidad personal, tradicionalmente anclada en el derecho de la intimidad, desaparece, tornándose la intimidad en “extimidad”, ya que todo el proceso de construcción de la identidad se hace de forma abierta en el espacio digital (Goñi, 2021: 37-38). Retomaremos el análisis de esta cuestión en el próximo apartado.

En esta situación se puede llegar a la paradoja de que no solo las personas jóvenes tienen muy difícil controlar estos procesos, sino que incluso es complejo tan siquiera que ellos mismos conozcan todos los extremos de dicha identidad por la citada multiplicidad de actores y espacios en la que se expresa. Otra de las externalidades negativas de esta hiperpublicidad es el establecimiento de unas identidades estandarizadas que se normativizan a través de acciones publicitarias directas o las indirectas de “influencers”, que excluyen a la población joven que no puede encajar en dichos perfiles (Rodotà, 2014: 302).

A nuestro juicio, el principal problema que deben afrontar las nuevas generaciones ciudadanas es la confusión de ámbitos de acción entre el “yo analógico” y el digital, dificultando una valoración adecuada tanto de los riesgos que pueden correr como los que incluso ellos mismos pueden generar.

Hay que tener en cuenta que cuando tratamos de menores de edad, en el espacio digital tiene la misma vigencia toda la estructura político-jurídica general protectora de este colectivo especialmente vulnerable. De esta manera, la Convención ONU de Derechos del Niño (CDN), el art. 24 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la UE (CDFUE), arts. 39.4 y 48 CE, la Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor (LO 1/1996-LOPJM) y la Ley Orgánica de Protección Integral de la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia (LO 8/2021-LOPIAV) están plenamente vigentes en el ciberespacio, y por ello el principio del interés superior del menor debe guiar toda decisión política, jurídica o administrativa que afecte a este sector de la población. Sin embargo, la digitalización transversal de la sociedad presenta dificultades adicionales para que el respeto al interés superior del menor sea real y efectivo.

En el ámbito internacional se ha afrontado esta realidad desde hace tiempo, aunque con unas herramientas totalmente *soft law* y no vinculantes. De esta manera UNICEF aprobó en 2004 un “Decálogo de los Derechos de la Infancia en internet”⁶ y en 2014 el Consejo de Europa la “Guía de los Derechos Humanos para los Usuarios de Internet” (Recomendación CM/Rec-2014-6). En ambos documentos se hace un reconocimiento muy genérico de la necesaria vigencia de derechos como las libertades de expresión e información o a la intimidad en internet para las personas menores de edad. Igualmente reconocen la necesidad de garantizar su acceso a la red y de una especial protección por su carácter de colectivo vulnerable ante los riesgos derivados de interactuar en un espacio como el digital, muy especialmente en lo referido al acceso a contenidos no adecuados a su edad.

En el ámbito de la Unión Europea sí que encontramos una norma de carácter vinculante de reciente aprobación que hace referencia a los riesgos específicos de internet para niños y niñas y las medidas de protección de las que deben ser objeto como colectivo vulnerable. Nos referimos al Reglamento (UE) 2022/2065 relativo a un mercado único de servicios digitales (Reglamento de Servicios Digitales -RSD-). El RSD pone el foco en las empresas prestadoras de servicios en internet, asignándole unas responsabilidades agravadas para garantizar un buen funcionamiento de la red desde la perspectiva de derechos a las de “muy gran tamaño”⁷. En lo que respecta a las personas menores, obliga a las compañías de este sector a dar una redacción a sus condiciones

6 UNICEF (2004) “Decálogo sobre los derechos de la infancia en Internet”. Disponible en: https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/sitic_ederechos.aspx

7 Las empleadas por más del 10 % de la población de la UE.

de uso que sean entendibles para ellas (art. 14.3 RSD). Asimismo, obliga a establecer:

medidas adecuadas y proporcionadas para garantizar un elevado nivel de privacidad, seguridad y protección de los menores, no presentar anuncios en su interfaz basados en la elaboración de perfiles... mediante la utilización de datos personales del destinatario del servicio cuando sean conscientes con una seguridad razonable de que el destinatario del servicio es un menor⁸.

Las consideradas de “muy gran tamaño” deberán realizar evaluaciones de “cualquier riesgo sistémico en la Unión que se derive del diseño o del funcionamiento de su servicio y los sistemas relacionados con este, incluidos los sistemas algorítmicos, o del uso que se haga de sus servicios”, en las que tengan en cuenta “cualquier efecto negativo real o previsible en relación con ... los menores” (art. 34.1.d) RSD). Teniendo en cuenta los resultados de dichas evaluaciones, estas empresas “aplicarán medidas de reducción de riesgos razonables, proporcionadas y efectivas (...) teniendo especialmente en cuenta las consecuencias de dichas medidas sobre los derechos fundamentales. Dichas medidas podrán incluir (...) medidas específicas para proteger los derechos de los menores, incluidas herramientas de comprobación de la edad y de control parental, herramientas destinadas a ayudar a los menores a señalar abusos u obtener ayuda...” (art. 35.1.j) RSD).

Tal como hemos señalado en otros trabajos recientes (Arce, 2022) la figura del “consentimiento informado” es una herramienta fundamental para la titularidad y ejercicio de los derechos fundamentales en el espacio digital. Por razones obvias esta circunstancia representa un reto añadido para las personas más jóvenes. El Reglamento general de protección de datos de la UE (RGPD) determina en su art. 8 que la edad mínima general para prestar consentimiento para interactuar en la ciberesfera serán los 16 años, aunque permite a los Estados miembros rebajar en sus ordenamientos internos el límite hasta los 13 años. Además, establece unas obligaciones bastante laxas a las plataformas digitales en este aspecto: “hará(n) esfuerzos razonables para verificar...que el consentimiento fue dado o autorizado por el titular de la patria potestad o tutela sobre el niño, teniendo en cuenta la tecnología disponible”.

En el ámbito español, la Ley orgánica de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales (LO 3/2018 -LOPDGDD-), establece en su

⁸ Art. 28.1 y 2 RSD.

art. 7 la citada edad mínima en los 14 años (con algunas prevenciones especiales para los menores entre 14 y 18 años). Reitera la LOPDGDD la vigencia del interés superior del menor en este contexto, el papel de la Fiscalía al respecto y la necesidad de formar a las personas jóvenes para interactuar de forma responsable en la red. Por su parte la Ley Orgánica de protección integral de la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LO 8/2021 -LOPIAV-) insiste en fomentar desde los poderes públicos el uso seguro de las plataformas digitales por parte de los menores y la intención de implicar a las compañías tecnológicas en el control de los contenidos perjudiciales para las personas más jóvenes. En la misma línea que en el ámbito de la UE, estas previsiones destacan por su carácter propositivo escasamente vinculante.

A nuestro juicio, el contexto en el que una persona de 14 años (o incluso las jóvenes mayores de edad) debe prestar el “consentimiento informado” para que su “yo digital” interactúe en el ciberespacio con potenciales consecuencias no menores para sus derechos está muy lejos de ser el ideal. Si a esto le sumamos la profunda transformación del marco objetivo para el ejercicio de los derechos fundamentales que ha traído la era digital, que analizaremos en el siguiente apartado, el reto que deben afrontar las nuevas generaciones de ciudadanas digitales se revela como de un enorme calado.

3. Nuevos y viejos derechos en un mundo digital

Junto al impacto del desdoble de la persona como titular de la ciudadanía en un “yo analógico” y en un “yo digital”, con el advenimiento de la era tecnológico-digital también se ha modificado en un doble sentido la propia esencia de su contenido material, los derechos fundamentales. Por una parte, se modifica el contexto de ejercicio e incluso el bien jurídico protegido y/o contenido esencial de los derechos “tradicionales”, por otra se plantea la posibilidad/necesidad de crear nuevos derechos fundamentales que respondan a las necesidades emergentes derivadas de la digitalización transversal. Y de nuevo la ciudadanía más joven afronta unas dificultades singulares desde esta perspectiva.

Prácticamente no hay derecho que no se haya visto transformado en este nuevo contexto, pero quizás el ejemplo paradigmático sea el derecho a la intimidad. Tradicionalmente, el bien jurídico protegido “intimidad” se definía como “el derecho a estar solo”, a mantener facetas de nuestra personalidad fuera de la mirada de los demás, o al menos tener la capacidad de elegir el

reducido círculo de personas que tienen acceso a ellas. Por lo tanto, la ciudadanía le pedía al ordenamiento jurídico “herramientas de exclusión” que permitieran poner a salvo la intimidad de terceros fuera de ese estrecho grupo con “derecho de entrada”.

Sin embargo, en la era digital el concepto de intimidad ha mutado, con una especial incidencia entre las personas más jóvenes. Tal como señalamos al hablar de la identidad personal, la intimidad se construye actualmente en el espacio público, con un marcado protagonismo de las redes sociales. En estas plataformas digitales se comparten contenidos que apenas hace un par de décadas se consideraban como parte de esas materias reservadas para el círculo más íntimo, quedando expuestos a una audiencia potencialmente global. Por lo tanto, en este contexto la ciudadanía le demanda al Derecho más instrumentos de gestión de su intimidad en el entorno digital que de exclusión (Martínez de Pisón, 2017: 62-63). A pesar de que esta aspiración puede parecer una quimera por cómo se ha ido configurando la ciberesfera, el Tribunal Constitucional ha afirmado que siempre debe existir una “expectativa razonable de confidencialidad/privacidad” en la red, adaptada a los diferentes tipos de espacios existentes en la misma (SSTC 241/2012 y 170/2013).

El derecho a la intimidad es uno de los ámbitos donde de una manera más diáfana se plasman las disfunciones derivadas del desdoblamiento del titular de la ciudadanía en un “yo analógico” y en un “yo digital”. Mientras que para su dimensión analógica sigue reclamando en gran medida un tratamiento de la intimidad similar al tradicional, para la digital se inclina cada vez más por el control de su exposición frente a la exclusión. Por lo tanto, el ordenamiento jurídico se enfrenta a demandas totalmente diferentes, cuando no contradictorias, para proteger la intimidad de forma adecuada en ambas dimensiones.

El derecho a la intimidad no solo se ha transformado desde el punto de vista del bien jurídico protegido, sino que las posibilidades prácticamente ilimitadas de almacenamiento y tratamiento de datos derivadas del *Big data*, los algoritmos y la inteligencia artificial plantean nuevas amenazas para la intimidad. Para dar respuesta a las mismas se ha consolidado un derecho fundamental de nuevo cuño, el de protección de datos de carácter personal. Este derecho en realidad comparte bien jurídico con el de intimidad, el fundamento de su “independencia” es de carácter funcional para ofrecer un nuevo instrumento político-jurídico de defensa de la intimidad adaptado a la era tecnológica-digital.

El art. 8 de la Carta de Derechos Fundamentales de la UE (CDFUE) reconoció este derecho como fundamental, y actualmente se encuentra desarrollado normativamente por los citados RGPD en el contexto europeo y LOPDGDD en el español. Sin embargo, esta regulación específica se ha visto desbordada casi desde su entrada en vigor, debido a que es prácticamente imposible que la dinámica de producción legislativa se adapte a los tiempos que marcan los avances tecnológicos en esta materia.

En este último aspecto ya hemos destacado las graves disfunciones que ha conllevado el asentar todo el sistema de protección de datos de carácter personal en el principio del “consentimiento informado”, algo que se acentúa en el caso de la ciudadanía más joven. Un claro ejemplo ilustrativo de las dificultades de adaptación del Derecho a las exigencias del ritmo tecnológico ha sido la sentencia del Tribunal de Justicia de la Unión Europea sobre las “cookies” en 2019 (STJUE C673/17, 01/10/2019). Esta resolución representó un avance significativo al obligar que las personas usuarias de los diferentes espacios de la red aceptaran expresamente estas herramientas de recolección de datos, y que el rechazo de las mismas no pueda representar en ningún caso el veto al acceso al sitio web de que se trate. Sin embargo, las plataformas digitales se han adaptado rápidamente a este escenario, y la estrategia que han establecido para cumplir formalmente con estas exigencias han vaciado en gran medida de contenido material las provisiones de la sentencia⁹ (Arce, 2022: 6).

La “triada” de derechos fundamentales que se han constituido como los pilares del sistema democrático (libertad de expresión, libertad de información y participación política) se han visto fuertemente impactados por la innovación digital. Y, paradójicamente, una vez más la generación de personas nativas digitales está siendo uno de los sectores sociales más afectados en este nuevo escenario.

En los albores de la generalización del uso de internet hubo una gran corriente de optimismo respecto a las oportunidades que ofrecía para la mejora de la calidad del sistema democrático en general, y de los derechos fundamentales que acabamos de citar como sus herramientas fundamentales en

9 Generalmente es mucho más sencillo aceptar de forma completa (en un solo “click”), que hacerlo parcialmente o no hacerlo (para ello se suele abrir en el sitio web de turno un amplio desplegable en el que hay que marcar varias casillas), por lo que en la mayoría de las ocasiones las personas usuarias acaban optando por prestar el consentimiento pleno para ahorrarse los engorrosos trámites de las otras posibilidades. Y muy recientemente se ha establecido la modalidad de ofrecer una vía de acceso premium de pago en la que se evitan las cookies frente a otra “gratuita” donde deben aceptarse.

particular¹⁰. Sin embargo, la evolución del espacio digital ha configurado una realidad muy diferente.

Respecto a la libertad de expresión, el monopolio por parte de las compañías privadas de las herramientas técnicas imprescindibles para su ejercicio en el espacio digital hace que éstas presionen para imponer sus intereses económicos y empresariales sobre la mejora de las salvaguardas para la indemnidad de este derecho fundamental¹¹. Otro de los focos de preocupación reside en la intervención en el control de los contenidos que circulan en sus plataformas, tanto de “motu proprio” a través de sus condiciones de uso como por obligaciones impuestas desde el ordenamiento jurídico para cooperar con la lucha contra la comisión de actividades ilegales en el espacio digital. En cualquiera de los dos aspectos, la intervención de agentes privados en la posible limitación de la libertad de expresión plantea serias dudas. También se están produciendo disfunciones respecto a esta libertad básica en el contexto de las estrategias de prevención de los “delitos de odio” en la ciberesfera (Cotino, 2023). Es en este panorama donde los nativos digitales han aprendido a ejercer su libertad de expresión.

Por otra parte, la libertad de información se ha transformado profundamente en la era digital en sus dos dimensiones: activa (derecho a transmitir libremente información veraz) y pasiva (derecho a recibir dicha información)¹². En la dimensión activa, la digitalización de los medios de comunicación y la emergencia del “periodismo ciudadano” han modificado radicalmente la formas de transmitir la información, priorizando la inmediatez y la rapidez al periodismo reflexivo y de calidad (De Miguel, 2016: 151 y ss.). Esto ha abonado el terreno para el fenómeno de la desinformación en la red, que dificulta una de las principales funciones de este derecho fundamental, la configuración de la opinión pública, instrumento esencial del sistema democrático (Serra, 2023).

¹⁰ Ver la “Declaración de independencia del ciberespacio” que el poeta y ciberactivista John Perry Barlow difundió en 1996 en el marco del Foro de Davos:

https://es.wikisource.org/wiki/Declaraci%C3%B3n_de_independencia_del_ciberespacio

¹¹ Por ejemplo, desde hace años estas compañías presionan para que se suprima el principio de “neutralidad de la red”, que intenta garantizar la igualdad en el acceso a internet, en aras de poder ofrecer vías de entrada “premium” a los usuarios potencialmente más rentables (García, 2019: 93-94).

¹² Así lo reconoce tanto el art. 20 de la Constitución, la CDFUE y los principales instrumentos del DIDH.

La ciudadanía joven es un objetivo prioritario de la desinformación, ya que utiliza de forma casi exclusiva las plataformas digitales en general, y las redes sociales muy en particular, para acceder a la información con la que construirá sus planteamientos ideológicos y por ende su participación política. La personalización extrema en el acceso a los contenidos en la red que determinan los algoritmos y las herramientas de perfilado que utilizan las plataformas y los buscadores de internet generan una “campana de resonancia digital individualizada” en la que solo ingresan informaciones acordes con las preferencias de cada internauta. Como consecuencia de ello, se genera un efecto de confirmación de los posicionamientos de partida y de falta de diversidad, que por una parte empobrece el proceso de elaboración de la opinión pública, y por otra facilita la difusión de las noticias falsas entre este sector de la población.

En el marco del preocupante crecimiento de las formaciones populistas de ultraderecha en Europa al que estamos asistiendo en los últimos tiempos, se está observando que sus planteamientos están teniendo un impacto muy relevante entre las generaciones más jóvenes. Y en ello tiene mucho que ver que en la estrategia de comunicación de estos partidos se prioriza tener una relevante presencia en las redes sociales, que como hemos visto son la vía que de forma hegemónica utilizan las personas jóvenes para acceder a contenidos informativos. Además, las propias características de las redes son muy propicias para que se viralicen el tipo de mensajes que difunden estas organizaciones: simples, directos, sensacionalistas, etc. (Corrochano, 2022: 180 y Kaya, 2017: 59). A modo de ejemplo podemos destacar que en la ciudadanía joven arraigan con fuerza planteamientos como que la denominada por la ultraderecha “ideología de género” ha llegado tan lejos que ha terminado por generar situaciones discriminatorias contra los hombres¹³. Y ello evidentemente no es inocuo, convirtiendo las redes sociales en espacios no seguros para las mujeres. En este aspecto podemos destacar un informe elaborado por Amnistía Internacional donde da cuenta del acoso que sufren las mujeres internautas a diario en las redes sociales¹⁴: el 23% de las encuestadas afirmaron haber sido

13 Un reciente informe del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) titulado “Percepciones sobre la igualdad entre hombres y mujeres y estereotipos de género” arroja el alarmante dato de que el 51,8% de los hombres de entre 16 y 24 años están de acuerdo con esta afirmación. Disponible en:

https://www.cis.es/documents/d/cis/es3428sd_Hombres_A

14 Estudio realizado entre mujeres de 18 a 55 años de 8 países (Dinamarca, España, Estados Unidos, Italia, Nueva Zelanda, Polonia, Reino Unido y Suecia). Disponible en:

víctimas de ciberacoso en su trayectoria digital, teniendo casi la mitad de los ataques motivación misógina (46%). Estas circunstancias acaban empujando a la mayoría de las víctimas de este tipo de violencia machista a modificar su comportamiento en las redes sociales (76%) o directamente a evitar opinar de determinadas materias como medida preventiva (32%). Y dada la mayor prevalencia de la población joven en la ciberesfera, las mujeres de menor edad están correlativamente sobrerrepresentadas entre las damnificadas de estas actitudes.

Lo expuesto evidencia la hipótesis de partida de estas líneas, que las personas nativas digitales tienen unas dificultades agravadas para adaptarse al nuevo contexto para la titularidad y el ejercicio de los derechos fundamentales. Concluiremos en el próximo apartado apuntando brevemente cuáles son a nuestro juicio las premisas fundamentales para un abordaje adecuado de esta realidad.

4. Educar para una ciudadanía digital

Como en la mayoría de los retos estructurales de la sociedad, en la materia que nos ocupa la educación se revela como una herramienta clave. Las nuevas generaciones ciudadanas deben recibir la formación adecuada para un correcto ejercicio de los derechos fundamentales en el espacio digital en ámbitos educativos formales e informales. En este sentido Adela Cortina (2004), ante la transversalización general del uso de las nuevas tecnologías, afirma la necesidad de educar a las personas más jóvenes en una “ciudadanía mediática”¹⁵, con la que se podría configurar una opinión pública¹⁶ “madura y responsable” que promovería una participación social y política basada en “informaciones contrastadas, opiniones razonables e interpretaciones plausibles” que les deben proporcionar los medios de comunicación y las instituciones públicas.

Por lo tanto, se impone la creación de una “educación para la ciudadanía digital” que facilite conocimientos y competencias para superar algunos

<https://www.amnesty.org/es/latest/press-release/2017/11/amnesty-reveals-alarming-impact-of-online-abuse-against-women/>

¹⁵ “Ciudadanía mediática”. Disponible en:

https://elpais.com/diario/2004/11/24/opinion/1101250805_850215.html?event_log=go

¹⁶ Hemos reiterado en este capítulo que representa un elemento básico del sistema democrático.

de los desafíos que hemos destacado en páginas anteriores. Es imprescindible que la ciudadanía joven se haga consciente del desdoble de la dimensión subjetiva de la titularidad de los derechos fundamentales en un “yo analógico” y un “yo digital”, y las dificultades que ello conlleva. Nos parece esencial la concienciación a la población de menor edad que las interacciones de su “yo digital” en el ciberespacio tienen potencialmente los mismos efectos y/o consecuencias jurídicas que en el ámbito analógico. Desde otra perspectiva, igualmente imprescindible es la sensibilización sobre los riesgos específicos del espacio digital para el ejercicio de la ciudadanía, haciendo un especial hincapié en los vinculados con el tratamiento masivo de los datos de carácter personal, materia prima básica de los pilares sobre los que se asienta la ciberesfera¹⁷ (Soriano, 2021: 121).

En esta línea la desinformación online ha sido una de las cuestiones que más han preocupado en los últimos tiempos por el alto impacto que tiene en la calidad del sistema democrático, en las libertades de expresión e información y en los derechos de participación política. Diversos documentos político-jurídicos que abordan esta realidad coinciden en destacar la importancia de educar y sensibilizar a la ciudadanía en general, y a la juventud en particular, como herramienta para prevenir y combatir los efectos negativos de la desinformación. En 2018 la Comisión Europea encargó a un grupo de expertos un trabajo de investigación sobre estrategias de lucha contra las noticias falsas y la desinformación online, plasmando sus conclusiones en un informe¹⁸ en el que se apuesta por “promote media and information literacy to counter disinformation and help users navigate the digital media environment”. Partiendo de este informe, en el mismo año 2018 la Comisión Europea insistió en varias ocasiones en “reforzar la alfabetización mediático-digital”¹⁹ y en “raising awareness and improving societal resilience”²⁰ en la lucha contra la desinformación en la ciberesfera.

17 Big data, técnicas de perfilado, inteligencia artificial, algoritmos...

18 “A multi-dimensional approach to disinformation. Report of the independent High level Group on fake news and online disinformation”. Disponible en: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/final-report-high-level-expert-group-fake-news-and-online-disinformation>

19 “Combatir la desinformación en línea: La Comisión propone un código de buenas prácticas para toda la UE”. Disponible en:

https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/es/IP_18_3370

20 Plan UE de Acción contra la desinformación. Disponible en: https://www.eeas.europa.eu/sites/default/files/action_plan_against_disinformation.pdf

Y la labor educativa y de concienciación en este tema se considera que no solo es una labor de los poderes públicos, ya que, teniendo en cuenta la posición de dominio de las grandes empresas tecnológicas en la red, cualquier estrategia en este ámbito que no cuente con ellas está abocada al fracaso. Por ello la UE impulsó el Código de buenas prácticas en materia de desinformación dirigido a las principales plataformas digitales, que fue actualizado en 2022 (Código reforzado de buenas prácticas contra la desinformación²¹), en el que se mandata “empoderar a los usuarios, a los investigadores y a la comunidad de verificación de hechos” para evitar las consecuencias negativas de la desinformación digital.

Una de las consecuencias más graves de la desinformación en internet es que abona el terreno para la difusión del discurso de odio online. Otros instrumentos internacionales también hacen referencia a la necesidad de educar y sensibilizar a la ciudadanía en general, y a la juventud en particular, sobre esta realidad. Así, la *European Commission Against Racism and Intolerance* (ECRI) del Consejo de Europa aprobó en 2015 la “Recomendación general n°15 relativa a la lucha contra el discurso de odio y memorándum explicativo”, en la que señala que es necesario una estrategia:

no sólo para concienciar a los ciudadanos sobre la importancia de respetar el pluralismo y los peligros que supone el discurso de odio, sino también para demostrar que son inaceptables y que las premisas en que se basan son falsas, así como para impedir el uso de este lenguaje.

La Comisión Europea intenta implicar a las grandes empresas del sector digital en la prevención del discurso de odio digital. En 2016, junto Facebook, Microsoft, Twitter y YouTube, impulsó el “Código de Conducta sobre el discurso del odio online”, al que se sumaron posteriormente Instagram, Snapchat, Dailymotion, Jeuxvideo, TikTok, LinkedIn, Rakuten Viber y Twitch²². Todas estas empresas se comprometen a concienciar y sensibilizar a sus usuarios respecto a la propagación del discurso de odio en estas plataformas.

Ya en el contexto español nos encontramos con documentos similares re-

21 “Código reforzado de buenas prácticas contra la desinformación”. Disponible en: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/es/policies/code-practice-disinformation>

22 “The EU Code of conduct on countering illegal hate speech online”. Disponible en: https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/combating-discrimination/racism-and-xenophobia/eu-code-conduct-countering-illegal-hate-speech-online_en

lacionados con la desinformación en internet. El Centro Criptográfico Nacional de España (Ministerio de Defensa) ha elaborado una guía de buenas prácticas en la lucha contra la desinformación²³, donde señala que:

la manera más efectiva de desarrollar una resiliencia efectiva ante las acciones de desinformación es protegiendo el principal objetivo de estos ataques: los ciudadanos. Es necesario que los habitantes de un Estado tengan los recursos y desarrollen las habilidades necesarias para identificar productos y plataformas de comunicación propias de las herramientas de desinformación.

En la misma dirección transita el Departamento de Seguridad Nacional, que en 2019 aprobó la Estrategia Nacional de Ciberseguridad²⁴, que destaca la necesidad de “desarrollar una cultura de ciberseguridad” en la ciudadanía, para lo que sería imprescindible fomentar “una alfabetización digital en ciberseguridad y promover un espíritu crítico en favor de una información veraz y de calidad y que contribuya a la identificación de las noticias falsas y la desinformación”.

Siguiendo con los documentos políticos no vinculantes, pero desde una perspectiva más general, la Carta de Derechos Digitales (CDD), presentada por el Gobierno español en 2021, reconoce un derecho a la educación digital (apdo. 3.XVII), que tendría como objetivo:

Fortalecer el desarrollo de un pensamiento crítico que ayude a distinguir hechos objetivos de meras opiniones sin evidencias, así como a identificar noticias falsas y desinformación y a rechazar estereotipos de género y discriminatorios, discursos de odio o el ciber acoso, prestando especial atención al ciber acoso sexual.

Ya dentro del ordenamiento jurídico español propiamente dicho, la citada LOPDGDD proclama igualmente en su art. 83 un derecho a la educación digital:

El sistema educativo garantizará la plena inserción del alumnado en la sociedad digital y el aprendizaje de un consumo responsable y un uso crítico y seguro de los medios digitales y respetuoso con la dignidad humana, la justicia social y la sostenibilidad

23 “Desinformación en el ciberespacio. Informe de buenas prácticas”. Disponible en: <https://www.ccn-cert.cni.es/es/informes/informes-de-buenas-practicas-bp/3549-ccn-cert-bp-13-desinformacion-en-el-ciberespacio/file?format=html>

24 “Estrategia nacional de ciberseguridad”. Disponible en: <https://www.dsn.gob.es/es/documento/estrategia-nacional-ciberseguridad-2019>

medioambiental, los valores constitucionales, los derechos fundamentales y... con el respeto y la garantía de la intimidad personal y familiar y la protección de datos personales...

Las Administraciones educativas deberán incluir en el desarrollo del currículo la competencia digital... así como los elementos relacionados con las situaciones de riesgo derivadas de la inadecuada utilización de las TIC, con especial atención a las situaciones de violencia en la red....

Los planes de estudio de los títulos universitarios... garantizarán la formación en el uso y seguridad de los medios digitales y en la garantía de los derechos fundamentales en Internet.

El art. 84 LOPDGDD recuerda el rol educativo-preventivo fundamental de las familias para promover un buen uso de las nuevas tecnologías por parte de los menores, y el papel de garante del Ministerio Fiscal en esta materia. Concluye esta norma con un mandato genérico a las administraciones públicas para que promuevan “acciones de formación, difusión y concienciación necesarias para lograr que los menores de edad hagan un uso equilibrado y responsable” de las nuevas tecnologías (art. 97 LOPDGDD).

En apartados anteriores también hicimos referencia a la LOPIAV, que igualmente contiene una previsión específica en su art. 45 para fomentar un “uso seguro y responsable de internet” entre los menores. Con ese objetivo las administraciones “desarrollarán campañas de educación, sensibilización y difusión”, habilitarán “un servicio específico de línea de ayuda ante situaciones de riesgo y emergencia” e incentivarán la “responsabilidad social de las empresas en esta materia”. La LOPIAV prioriza la prevención de los contenidos sexuales y violentos perjudiciales para la infancia y la adolescencia.

Por lo expuesto, vemos que todo el abordaje político-jurídico de la formación de la población más joven para la ciudadanía digital coincide en destacar el papel nuclear del sistema educativo en este objetivo. Y es una misión que no le debe resultar extraña a dicho sistema, ya que tanto el art. 27.2 CE como los arts. 1 y 2 de la Ley Orgánica de Educación (LOE) establecen como objetivo básico de la educación “el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”, que no deja de ser la esencia de la propia ciudadanía. Esa finalidad genérica se especifica para la dimensión digital de la ciudadanía en el nuevo apartado l) del art. 2.1 LOE, que ha sido incluido por la LOPDGDD:

La capacitación para garantizar la plena inserción del alumnado en la sociedad digital y el aprendizaje de un uso seguro de los medios digitales y respetuoso con la dignidad

humana, los valores constitucionales, los derechos fundamentales y, particularmente, con el respeto y la garantía de la intimidad individual y colectiva.

No podemos cerrar este apartado sin destacar la imprescindible perspectiva de género que debe informar cualquier estrategia de “educación para la ciudadanía digital”. Consideramos que las propias materias que se tratan en los diferentes capítulos de la presente obra colectiva destacan con acierto muchos de los desafíos específicos que las mujeres afrontan en este contexto. Los estereotipos y sesgos de género se replican en todas las dimensiones del nuevo espacio tecnológico-digital, desde el puramente lúdico (videojuegos) a las múltiples aplicaciones que puede tener la inteligencia artificial con incidencia en los derechos fundamentales. Más arriba hicimos referencia a cómo la “contrarreforma” conservadora a la que estamos asistiendo en los últimos tiempos tiene como diana preferente de sus ataques a los avances sociales auspiciados por el feminismo. Por ello la prevención de la extensión de la “misoginia digital” y el discurso de odio por razón de género que campan por las redes sociales debe ser una prioridad, y más aún cuando lo que se promueve en no pocas ocasiones es una de sus manifestaciones más graves, la violencia sexual.

Concluimos reclamando a todos los agentes que intervienen en el sistema educativo que pongan las herramientas necesarias para hacer realidad el mandato del art. 2.1.1) LOE. Las administraciones con competencias en materia de educación deben incorporar al currículo educativo de todos los niveles estos contenidos y facilitar los medios materiales y humanos para que puedan impartirse con eficacia. Por su parte, toda la comunidad educativa (profesorado, familias y alumnado) debe igualmente asumir la relevancia de estos objetivos, de ello depende en gran medida que los nativos digitales se conviertan en unos ciudadanos digitales plenos.

Bibliografía

- Arce Jiménez, Carlos (2023). “Metaverso como espacio de ejercicio de la ciudadanía y los derechos fundamentales”. En BUENO, Federico y GONZÁLEZ, Irene (dir.). *FODERTICS 11.0. Derecho, entornos virtuales y tecnologías emergentes* (pp. 359-374). Granada: Comares.
- Arce Jiménez, Carlos (2022). *¿Una nueva ciudadanía para la era digital?* Madrid: Dykinson.
- Arce Jiménez, Carlos (2022). “El impacto de la inteligencia artificial en el consentimiento informado como herramienta de protección de derechos fundamentales en la era digital”. *Papeles el tiempo de los derechos*, número 8/2022, pp. 1-9.

- Corrochano, D.H. (2022). “La normalización de VOX y su ideología del día a día. Nacionalismo banal y cotidianeidad desbordada”. *Revista de Estudios Políticos*, número 197, pp.167-201.
- Cotino Hueso, Lorenzo (2023). “Menos libertad de expresión en internet: el peligroso endurecimiento del TEDH sobre la responsabilidad de moderación de contenidos y discurso del odio”. *La Ley Derecho Digital e Innovación*, número 16, pp. 1-21.
- De Miguel Bárcena, Josu (2016). “Las transformaciones del derecho de la información en el contexto del ciberperiodismo”. *Revista de Estudios Políticos*, número 173, pp. 141-168.
- García Sanz, Rosa M^a (2019). “La difícil relación del instituto de la opinión pública y los procesos de comunicación pública en internet: la desinformación desafiando las garantías constitucionales”. *UNED Revista de Derecho Político*, número 106, pp. 77-104.
- Gil Antón, Ana M^a (2015). “El menor y la tutela de su entorno virtual a la luz de la reforma del Código Penal LO 1/2015”. *UNED Revista de Derecho*, número 16, pp. 275-319.
- Goñi Sein, José Luis (2021). “El impacto de las nuevas tecnologías disruptivas sobre los derechos de privacidad (intimidad y “extimidad”) del trabajador”. *Revista de Derecho Social*, número 93, pp. 25-56.
- Kaya, Ayhan (2017). “Populismo e inmigración en la Unión Europea”. *Anuario CIDOB de la inmigración*, pp. 52-79.
- Martínez De Pisón, José (2017). “Yo, Robot: de la biología a la singularidad. ¿Nuevas preguntas para la Filosofía del Derecho?”. *REDUR*, número 15, pp. 57-73.
- Martínez De Pisón, José (2017). “Vida privada sin intimidad. una aproximación a los efectos de las intromisiones tecnológicas en el ámbito íntimo”. *Revista Derechos y Libertades*, número 37, Época II, pp. 51-84.
- Morente Parra, Vanesa (2021). “La libertad de los modernos en la sociedad digital: el control de los datos os hará libres”. *Revista Derechos y Libertades*, número 45, pp. 199-231.
- Morente Parra, Vanesa (2019). “Big data o el arte de analizar datos masivos. Una reflexión crítica desde los derechos fundamentales”. *Revista Derechos y Libertades*, número 41, pp. 225-260.
- Olarte Encabo, Sofía (2017). “Brecha digital, pobreza y exclusión social”. *Revista Temas laborales*, número 138, pp. 285-313.
- Pueyo, Ana (2017). “El acceso universal a una energía asequible, fiable, sostenible y moderna”. En ALONSO, J.A. y AYUSO, A. *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. (pp. 35-48). Barcelona: CIDOB.
- Rodotà, Stefano (2014). *El derecho a tener derechos*. Madrid: Trotta.
- Rojas Buendía, M^a Mar (2020). “La nueva diversidad artificial: una futura per-

sonalidad electrónica para otras inteligencias”, *Papeles el tiempo de los derechos*, número 2/2020.

Serra Cristóbal, Rosario (2023). “Noticias falsas (fakes news) y derecho a recibir información veraz. Dónde se fundamenta la posibilidad de controlar la desinformación y cómo hacerlo”. *UNED Revista de Derecho Político*, número 116, pp. 13-46.

Soriano Arnanz, Alba (2021). “Decisiones automatizadas: problemas y soluciones jurídicas. Más allá de la protección de datos”. *Revista de Derecho Público: Teoría y Método*, volumen 3, pp. 85-127.

IDENTIFICACIÓN Y PREVENCIÓN DEL *SEXTING* Y DEL *CYBERBULLING*

José A. Casas Bolaños
Universidad de Córdoba

Resumen

El *cyberbullying* y el *sexting* son dos fenómenos de Ciberviolencia con una alta prevalencia entre los adolescentes. Su comprensión e identificación son hoy día un reto para las familias, y para el resto de la comunidad educativa. Es necesario partir de un consenso en cuanto a la definición y características porque las evidencias científicas en cuanto a su prevención señalan que el punto de partida es el de conocer qué son para poder afrontarlos con garantías de éxito.

Palabras clave: *sexting*, *cyberbullying* viralidad, redes sociales

1. Introducción

La comprensión del impacto que la tecnología está ejerciendo sobre el comportamiento humano es uno de los temas de mayor interés no ya en el campo de la psicología del desarrollo y la educación, sino en general en el dominio de las ciencias sociales. Los sustanciales cambios que los diferentes dispositivos tecnológicos han provocado en la vida de la gente parecen tener su punto álgido en la irrupción de la telefonía móvil y la conexión a Internet global. Una de las principales transformaciones que la práctica masiva de la comunicación mediante dispositivos digitales ha producido en la conducta humana, es la de su desdoble en dos importantes vías, la conducta real y la ciberconducta. La ciberconducta transforma los procesos psicológicos básicos cuya velocidad de procesamiento, la exigencia de respuestas igualmente rápidas está transformando la comunicación y la interacción humana hasta unos límites todavía impredecibles. La dualidad conducta *versus* ciberconducta no implica aspectos contrarios, ni tampoco es conducta real y su correlato cibernético. En procesos cognitivos se está incluyendo el análisis del comportamiento apoyado por el uso de dispositivos digitales, pero resulta más complejo el análisis en procesos interactivos en los que las relaciones sociales incluyen variables que afectan al mundo afectivo, emocional y social. Sin embargo, en un plano descriptivo, hace ya bastante tiempo que se están produciendo trabajos que abordan la forma en que fenómenos sociales e in-

terpersonales, que implican el mundo de las emociones e incluso el mundo del comportamiento y la sensibilidad moral, están involucrados. Incluidos, aspectos relativos a la noción de la construcción de la identidad, donde, la intersección entre la personalidad individual, el autoconcepto, las relaciones interpersonales y el contexto más amplio que envuelve a la persona, se hace presente masivamente en Internet y las redes sociales. En todos los periodos del ciclo vital, pero particularmente esta dimensión de la conducta social parece hacerse muy presente a partir de la adolescencia. Las redes sociales ya se han convertido en un espacio de interrelación social para el adolescente donde pueden vincularse con sus iguales en plataformas como Instagram, Tik Tok o BeReal. Esta dimensión de la vida social juvenil se está abordando desde la investigación descriptiva y explicativa sobre fenómenos como por ejemplo el *bullying*, que se ha extendido desde los espacios físicos de los centros educativos hacia los entornos virtuales (Slonje & Smith, 2008).

En cuanto al estudio de riesgos relacionales, el *ciberbullying* es uno de los tópicos de investigación en el campo de la psicología evolutiva y de la educación más estudiado en la última década. Surgido de la irrupción tecnológica, se ha intentado conceptualizar con más de una veintena de diferentes definiciones que intentan acotar su complejidad, desde los elementos más propiamente técnicos, hasta los aspectos psicológicos sociales y morales, que pueden modificarse con rapidez ya que las condiciones tecnológicas se modifican a una gran velocidad. Pero es importante asumir una aproximación conceptual clara, ya que para muchos investigadores consideran la versión cibernética del *bullying* tradicional desarrollado en la ciberconducta humana (Olweus, 2012), mientras otros insisten en considerarlo una conducta nueva, muy diferente del fenómeno que veníamos estudiando como *bullying* (Dehue et al., 2008). Las aproximaciones conceptuales deben estar abiertas a los cambios que tanto la tecnología como el uso que de ella se hace pueden ir incluyendo, como así ha sucedido en los últimos quince años, que tiene de vida la investigación en este campo.

Las tres definiciones más utilizadas hasta la actualidad sobre este fenómeno lo conceptualizan como: *An aggressive, intentional act carried out by a group or individual, using electronic forms of contact, repeatedly and over time against a victim who cannot easily defend him or herself* (Smith et al., 2008). *Cyberbullying as willful and repeated harm inflicted through the medium of electronic text* (Patchin & Hinduja, 2006). *Cyberbullying is any behavior performed through electronic or digital media by individuals or*

groups that repeatedly communicates hostile or aggressive messages intended to inflict harm or discomfort on others. (Tokunaga, 2010). Estas aproximaciones sitúan al *cyberbullying* como un problema similar al *bullying*, ya que se incluyen como criterios fundamentales: intencionalidad, repetición y desequilibrio de poder. Realizando una definición conceptual muy vinculada al fenómeno tradicional del *bullying* en un nuevo medio, como es el tecnológico. Este primer acercamiento conceptual se realizaba con unos medios tecnológicos muy intuitivos y poco expandidos entre la mayoría de la sociedad. Aún no se había producido el enorme impacto de la universalización de las Redes Sociales y las aplicaciones de mensajería instantánea, que casi no habían aparecido o ni siquiera se habían inventado para el gran público. Los avances que las Redes Sociales han producido han permitido que la ciberconducta en general y el *cyberbullying* concretamente llegue a ser aún más cercano, realizándose en formas más personales y con una difusión potencialmente inimaginable a comienzos de la primera década de este siglo. Por este motivo, es necesario conocer qué han aportado los avances en los dispositivos móviles a la vida de las personas, y en especial a la de los más jóvenes, y reconceptualizar y definir las características del *cyberbullying*, adaptándolo a dichas.

Se podría afirmar que los estudios sobre *cyberbullying* tienen ya dos etapas: una primera centrada en la descripción de las mismas conductas transgresoras e inmorales que ahora utilizaban los dispositivos digitales como vehículo de expresión-comunicación de ataques injustificados y una segunda etapa que comienza, como se ha indicado, cuando los dispositivos digitales permiten una comunicación prácticamente instantánea, por un lado, y el establecimiento de plataformas en las cuales la red social que rodea a estos fenómenos transgresivos y agresivos, se hace presente aportando una nueva dimensión: el mantenimiento de la agresión en el interior de la Red Social.

Los primeros estudios indagaban sobre las similitudes y diferencias del problema online y offline. Igualmente buscaban discrepancias según el tipo de dispositivos que se empleaban para desarrollar las acciones, llegando a concluir en algunos trabajos que existían ciertas diferencias según el tipo de medio empleado (Nocentini et al., 2010). El solapamiento entre los dos fenómenos se convirtió en estos años en una de las claves que había que abordar y clarificar. Al igual que el conocimiento de causas y consecuencias de ambos problemas tanto comunes como diferenciales (Del Rey et al., 2012). En la actualidad, esta traslación del *bullying* tradicional al *cyberbullying* como un

mismo fenómeno desarrollado en medios tecnológicos puede considerarse un poco elemental. Ya que utilizar los criterios y consideraciones del *bullying* tradicional para conocer y estudiar el *cyberbullying* en las investigaciones científicas, no aborda la complejidad y totalidad del *cyberbullying*. La inclusión de los criterios fundamentales de repetición, intencionalidad y desequilibrio de poder, que nunca ha sido cuestionada, presenta diferencias o matices muy importantes que se han de considerar para conceptualizar y estudiar el *cyberbullying*.

2. Los criterios de definición del *bullying* versus el *cyberbullying*

2.1. La repetición versus la viralidad de la acción

El criterio de la repetición parece ser problemático y poco definitorio en la actualidad, por varias razones. La primera porque la propia naturaleza de la agresión injustificada que es el *bullying* parece exigir descartar el episodio único de violencia o agresión, ya que el dicho fenómeno acontece en un contexto social en el cual los sujetos (víctima, agresor, colaboradores, espectadores, etc.) tienen una relación social mantenida en el tiempo. En este contexto, lo que caracteriza al *bullying* es la presencia de una conducta agresiva que se repite en un escenario único: los escolares de los que cabe esperar que tengan una relación moralmente equilibrada, rompen las reglas éticas y uno o un grupo atacan, repetidamente, a otro u otros (víctimas del *bullying*). Así pues, en el *bullying* tradicional esta es una característica fundamental para diferenciarlo de un conflicto puntual o una agresión aislada. En el *cyberbullying*, los escenarios son virtuales, los encuentros de los protagonistas no están predefinidos, salvo que ambos, víctima y agresor al menos, sean miembros de una red social o de un grupo de mensajería instantánea. El criterio repetición también es problemático debido a la forma y el contenido que toma la agresión. Una sola imagen, subida una única vez a cualquier tipo de red social, como por ejemplo Instagram, está accesible, tantas veces como cualquier miembro de la red acceda a dicho contenido. Se puede acceder repetidamente por diferentes personas, siempre y cuando se mantenga online. Incluso si la imagen, video o comentario es eliminado, las capturas de pantalla o almacenamiento anterior a su eliminación pueden dar continuidad a la agresión en medios más públicos o incluso privados, como pueden ser los grupos de mensajería instantánea. De esta forma, se podría hablar de la viralidad de la

agresión. La viralidad es un concepto que surge en el ámbito de la publicidad y el marketing, definido como un mensaje publicitario que llega a un usuario sensible, éste se infectará y hará lo propio con otros usuarios sensibles. Cada usuario infectado enviará el mensaje a otro, formando así una cadena en donde el centro es el propio mensaje (Rosen, 2001). En el caso del *cyberbullying*, la viralidad que puede tener una agresión y la cantidad de visualizaciones potenciales que puede llegar a alcanzar una agresión a veces escapa del control del propio agresor o agresores. Son el comienzo de la cadena y no tienen ningún dominio sobre el uso, las plataformas y los medios por los cuales se le puede dar difusión a una agresión. Plataformas como YouTube, tienen millones de reproducciones en un muy corto periodo de tiempo, o la difusión a través de mensajería instantánea es completamente incontrolable. Por estos motivos, la repetición no es una acción cuantitativa de reiteración y acumulación de situaciones de agresiones, vejaciones o exclusiones. En una gran parte de los casos de *cyberbullying*, la potencial difusión que puede llegar a alcanzar una humillación, agresión, exclusión, etc. genera malestar e impotencia en la víctima. Tanto es así, que muchos estudios comienzan a hablar de unas consecuencias mucho más nocivas y peligrosas del *cyberbullying* que las del *bullying* tradicional (Ortega et al., 2009; Sabella et al., 2013). En este sentido, el criterio de repetición podría entenderse de dos formas diferentes: La primera de ellas como una repetición más parecida al criterio tradicional del *bullying*: la agresión se realiza por el mismo sujeto, a la misma víctima, en presencia o en ausencia de testigos, apoyadores, defensores, etc. Y otra que consiste en una acumulación de mensajes, envío de imágenes, llamadas telefónicas, etcétera que se envían de forma directa a la víctima y que se hacen de una forma privada o semiprivada. Es decir, una reiteración de vulneraciones al derecho de otro de no ser insultado, maltratado, denigrado o humillado, que causan su efecto en la víctima.

Pero, además la viralidad hace que la imagen, al hacerse pública y de rápida difusión multiplica su efecto reiterativo y por tanto su acción dañina: solo bastaría una única acción agresiva para que la reiteración viral aumente su efecto de daño hacia la víctima. Esta acción puede ser de forma totalmente indirecta a la víctima, en un grupo de mensajería instantánea al que pertenezca, en una plataforma de videos donde es potencial espectador habitual, en un perfil real o falso de redes sociales de carácter público o privado...

Así, desde nuestro punto de vista, el criterio de definición del *cyberbullying* de repetición sería referido a esta primera acepción que se ha señala-

do como una reiteración de acciones negativas de forma directa. Y debería añadirse otro criterio definitorio como es el de la viralidad y la potencial difusión.

En este sentido, una posible revisión de la conceptualización del *cyberbullying* donde se incluya la viralidad, también requiere ineludiblemente revisar el criterio de la intencionalidad y el daño moral. La difusión que puede adquirir por ejemplo una imagen puede escapar del control del agresor o agresores, y lo que comenzó como una broma de poca propagación puede llegar a convertirse en un aspecto muy serio y dañino para la imagen y reputación de una persona. De esta forma la intencionalidad inicial del agresor puede llegar a convertirse en algo en cierta forma poco controlado y que es propagado en muchas ocasiones por terceras personas que no conocen o no son del contexto más cercano de la víctima o agresor.

2.2. La intencionalidad *versus* el descontrol sobre consecuencias

El criterio de intencionalidad se ha tenido en cuenta en los estudios sobre *bullying* casi desde sus comienzos, siendo uno de los criterios definitorios más señalados en el *bullying* tradicional. Se refiere a un agresor que daña a una víctima de forma premeditada y con un claro propósito de causar un perjuicio. Como se ha comentado anteriormente, los matices y las posibilidades que permiten las actuales aplicaciones tecnológicas han posibilitado nuevas conductas que redimensionan esta intencionalidad dentro del *cyberbullying*. La ciberconducta incluye determinados comportamientos y actitudes que van encaminados a ser reconocidos y admirados por los demás, convirtiéndose en un aspecto importante de status social en la sociedad actual. De esta forma es común que se difundan y transmitan algunos aspectos de la vida social que hasta hace muy pocos años pertenecían al plano de la vida privada. Comentarios, ideologías, imágenes, eventos en los que participamos, etc., en definitiva, gran parte de lo que hacemos y nos gusta hacer en nuestra vida es retransmitido casi a tiempo real en redes y mensajería instantánea. Pero si esta información privada o semiprivada sale del contexto de las personas más cercanas, adquiere una dimensión diferente cuyos efectos sobre los hechos o acontecimientos que son publicitados no eran los pensados y pueden llegar a ser totalmente impredecibles.

La intencionalidad, a veces no demasiado grave moralmente, como las bromas, dejan de tener el matiz que todavía podría entenderse como no in-

tencionada, y se pierde el control de su impacto, dado que ni el sujeto que emite una agresión ni el que la recibe están necesariamente en el mismo escenario de la comprensión del significado de lo que está pasando. Una agresión física es perfectamente interpretada como tal por la víctima y no puede ser negada por el agresor, sobre todo si hay testigos y consecuencias físicas. Una foto elegida maliciosamente o incluso retocada podría ser considerada inocente, salvo que fuera de contexto o mutilada o aumentada, resulte ser elocuente de algo ofensivo que supuestamente no se hizo intencionadamente. Así pues, la intencionalidad, como uno de los criterios de la agresión injustificada que es el *bullying*, no es totalmente aplicable a las agresiones (*cyberbullying*) que utilizan las plataformas digitales que permiten una comunicación en red, cuando esta red puede ser totalmente abierta o abrirse por cualquiera de los sujetos que acceden a ella.

También es importante tener en cuenta que, en múltiples ocasiones, la propia persona que llega a convertirse en víctima es la que difunde o proporciona la información, fotografías, vídeos, etc. que se convierte en viral a través de alguna de sus plataformas de Redes Sociales o mensajería instantánea. Incluso, sin que exista una intencionalidad clara y con un propósito negativo por parte de algún potencial agresor. Tan solo comienza a circular y ser viral esa imagen que, sacada de contexto, o malinterpretada se convierte en un problema para la propia víctima.

Está claro que se podría hablar de cierta intencionalidad por parte de la persona o personas que difunden la información, pero en múltiples ocasiones las personas que divulgan y comparten imágenes, mensajes o videos ni siquiera razonan y piensan aquello que están compartiendo. Existen estudios que han señalado que son muy pocas las personas que se cuestionan o piensan en las consecuencias que puede tener para los demás, e incluso para ellos mismos, sobre todo lo que al cabo del día comparten o propagan en sus plataformas digitales (Curtichs et al., 2011). Por lo que en estas situaciones susceptibles de convertirse en *cyberbullying* la intencionalidad está muy cuestionada o puede llegar casi a no ser definitoria.

En este sentido es necesario considerar que existe un gran desconocimiento de las consecuencias que puede tener la viralización y difusión de material multimedia. Los chicos y chicas no conocen que posibilidades puede llegar a alcanzar el material que difunden o qué tipo de malversación puede llegar a sufrir esa información. Como se suele decir en el ámbito del derecho, el desconocimiento del delito no exime de la culpabilidad, por lo que el desco-

nocimiento de las consecuencias de una acción en el entorno virtual no puede eliminar la intencionalidad de la acción. Aunque no la puede considerar de igual forma a la del *bullying* tradicional, donde la intencionalidad de infligir daño es evidente debido a la naturaleza directa del ataque, o incluso el castigo físico de la acción.

Cualquier acción que en principio podía quedar en el círculo íntimo de los iguales, por ejemplo, como anteriormente se comentaba, una broma o una chanza puntual y anecdótica, puede alcanzar dimensiones incluso internacionales que convierten dicha acción en un verdadero castigo para la persona. Asistiendo y sufriendo comentarios, bromas, o incluso a la realización de memes. Los memes son imágenes, videos u otro tipo de material audiovisual, que se difunde y expande a través de Internet, Redes Sociales o mensajería instantánea de manera exponencial. Este término surgido de las teorías de (Dawkins, 2002) y que hablaba de un meme como la unidad mínima de información que se puede transmitir, convierten una imagen o la mezcla entre texto e imagen en una mínima unidad de intercambio de información, donde por ejemplo se pueden difundir rumores, o incluso insultos, vejaciones y denigraciones sobre diferentes personas.

En definitiva, la intencionalidad en el *cyberbullying* no siempre conlleva una acción premeditada para causar daño, a veces, es la propia persona la que inicia los problemas o el primer eslabón de la red en la que se difunde no tienen intencionalidad de causar daño alguno. Esta consideración también replantea la justificación moral de la agresión, puesto que no existe una acción calculada para infligir el mayor daño posible a la víctima. La justificación se fundamenta en otros aspectos como pueden ser la identificación con el grupo, el sentimiento de pertenencia al grupo de iguales o las expectativas de reconocimiento social por participar y ser uno más en el círculo de amigos o amigas que no interpretan o reinterpretan la acción como algo inmoral.

Si el fenómeno del *bullying* tradicional presenta claramente una transgresión moral tanto en la acción del agresor o agresores como en la pasividad de los espectadores para frenar el problema. El *cyberbullying* en determinadas ocasiones no muestra de forma tan evidente esta transgresión, ya que puede considerarse algo inofensivo debido a la naturaleza del ataque. O incluso, al acontecer tras una pantalla y carecer de un contacto físico real, restar importancia a las consecuencias de las acciones y comportamientos que se realizan.

2.3. Desequilibrio de poder *versus* dominio tecnológico

El desequilibrio de poder entre víctima y agresor, o incluso entre el agresor y los espectadores es un elemento intrínseco al fenómeno *bullying* que se ha relacionado generalmente con la coerción y con la percepción de legitimidad del abuso de poder (Schwarzwald et al., 2006). La percepción de superioridad del agresor sobre la víctima se ha señalado en algunos estudios como el criterio al que los agresores conceden mayor importancia para definir e identificar una situación de *bullying*. Dicho desequilibrio equivale para el agresor a ser o sentirse poderoso, y su abuso a los compañeros más débiles es una demostración de su poder sobre los demás. En múltiples ocasiones, la necesidad que tienen de reconocimiento social les lleva a atacar a otros para confirmar y fortalecer su percepción de la superioridad física o psicológica (Cuadrado-Gordillo, 2012).

Así, este desequilibrio de poder puede ser trasladado desde el plano físico o real a entornos virtuales y se contemplaría desde la visión más clásica de la definición del *cyberbullying*. Donde la superioridad física o psicológica se mantiene y es una extensión o lugar más donde el agresor/es muestra su superioridad.

Pero otros estudios han señalado que las diferentes posibilidades que ofrecen los medios tecnológicos modifican la naturaleza del desequilibrio de poder. La posibilidad de realizar de forma anónima un ataque, la utilización de perfiles y cuentas de Redes sociales falsas, suplantar identidades, hackear cuentas, retocar imágenes o vídeos, filtrar imágenes privadas y convertirlas en públicas, acceder a lugares de almacenamiento privado y utilizar dicha información, etc. Todo ello requiere un conocimiento y dominio tecnológico importante, por lo que la superioridad del agresor puede ir incluso solo para demostrar de lo que es capaz de hacer, convirtiendo esto en un claro desequilibrio de poder entre la víctima y el agresor (Vandebosch & Van Cleemput, 2008).

De esta manera, la anteriormente mencionada viralización de material multimedia puede iniciarse de forma intencionada o no, por alguien que está capacitado para vulnerar las contraseñas o demás sistemas de seguridad existentes. Al igual que se puede hacer referencia a la dificultad de hacer frente al ataque con herramientas y medios tecnológicos por parte de la víctima. Es decir, se establece un desequilibrio de poder consistente en una superioridad de conocimiento informático o tecnológico frente a una

imposibilidad o incapacidad de eliminar la vulneración o ataque al que se está enfrentando la víctima.

Es importante señalar que una de las sustanciales modificaciones que han permitido los dispositivos móviles, las redes sociales y su confluencia es la relativa a la popularidad o notoriedad que el agresor busca con el ataque. Por un lado, permiten la posibilidad de anonimato con determinadas aplicaciones y redes sociales donde es muy sencillo no aportar datos personales o identificativos. Esto ha sido señalado en diversas investigaciones como un elemento que provoca un mayor sufrimiento e impacto emocional, al no poder identificar la autoría de los ataques y vulnerando aún más el sentimiento de indefensión (Barlett et al., 2018). El anonimato acentúa la percepción de desequilibrio de poder y puede iniciar una difusión exponencial de cualquier contenido, sin que exista una identificación clara de su proveniencia. Pero, por otro lado, y en oposición al anonimato, los medios digitales también permiten un reconocimiento social y popularidad muy importante. Los *followers* y los *likes* son muy importantes en la percepción de popularidad y de integración en el grupo de los iguales. La sensación de ser reconocido y querido por el grupo tiene muchísima relación con el número de seguidores y likes que reciben las publicaciones en Redes Sociales. Un dato importante es que los adolescentes y jóvenes reciben una educación complementaria a la reglada donde la popularidad es muy perseguida y mostrada como referente social. Existen estudios donde se ha mostrado que chicos y chicas tienen como referentes sociales a Youtubers que les muestran lo importante que es ser reconocido, no en vano la mayor parte de ellos tienen millones de seguidores y muestran casi toda su vida, ya sea del plano íntimo o no, por medio de sus canales. Igualmente, a los conocidos como Influencers también los consideran importantes ya que sus movimientos y publicaciones crean tendencia y viralizan sus producciones mediáticas (Aran-Ramspott et al., 2018). De hecho, existen aplicaciones móviles que enseñan y monitorizan las actividades en medios digitales para permitir y obtener una optimización de la popularidad. Cuáles son los mejores momentos para publicar y más audiencia se alcanza, qué personas deben compartir o seguir las publicaciones para alcanzar esa mayor divulgación, etc.

Por estas razones, la popularidad que se puede alcanzar por realizar una broma, modificar una imagen o vídeo de un compañero, e incluso, por difundir información sobre otras personas se está encontrado en múltiples ocasiones como una justificación de la agresión en episodios de *cyberbullying*. Es

por ello, que esta popularidad también sea una característica importante dentro del desequilibrio de poder, ya que, si una persona con cierta notoriedad en la red por su gran número de seguidores y su influencia, inicia una campaña de desprestigio o cualquier tipo de conducta agresiva va a infligir un mayor daño por su potencial número de visualizaciones y difusión.

En definitiva, el desequilibrio de poder más allá de su translación desde el ámbito real al virtual presenta unas características muy diferentes al estudiado en el *bullying* tradicional. Anonimato, popularidad y dominio-competencia tecnológica son características que presenta el desequilibrio de poder en el *cyberbullying* y que deben ser estudiadas para una mayor y mejor comprensión del fenómeno.

2.4. La redefinición del *cyberbullying*

Así, consideramos que el *cyberbullying* es un ataque intencionado o que puede comenzar como una acción sin una intencionalidad clara y aprovechado por otras personas para causar daño. Reiterado en un número elevado de ataques, o de visualizaciones y difusiones de una única acción. Que provoca un desequilibrio de poder entre la víctima y el agresor debido a la imposibilidad para defenderse de la víctima por la potencial difusión viral que puede alcanzar, el desconocimiento de la procedencia de dicho ataque o la superioridad de conocimiento tecnológico del agresor para vulnerar a la víctima.

Esta definición recoge de forma más amplia y completa la mayor parte de matices que definen el *cyberbullying* en la actualidad. Teniendo en cuenta las conductas y hábitos más comunes que los adolescentes y jóvenes realizan en sus plataformas de Redes sociales, aplicaciones de mensajería instantánea, etc.

La investigación psicoeducativa y psicosocial requiere incorporar estos matices a sus investigaciones, ya que verdaderamente en el objetivo de convertirse en una herramienta que ayude a la sociedad a conocer y afrontar esta problemática tiene que dar respuestas objetivas y con una visión completa de cuáles son las claves que describen tanto al fenómeno del *bullying* como el del *cyberbullying*. Dichas claves y conocimientos son las que permiten dar respuestas efectivas en las diferentes intervenciones frente al *cyberbullying*, teniendo en cuenta la nueva definición y reconceptualización del fenómeno. De esta forma, elementos como la intencionalidad, en términos de difusión viralización o la realización de bromas, deben ser incorporados a los progra-

mas y actividades de intervención para paliar el *cyberbullying*. Los modelos educativos formales deben abordar de forma efectiva la popularidad o la necesidad de popularidad a toda costa, y trabajar para que exista una educación crítica frente a los mensajes de los referentes sociales como *Youtubers* o *Influencers*. Se deben dar consejos efectivos para la protección efectiva de datos personales e información privada, tanto a nivel técnico como a nivel educativo. Igualmente, es necesario dar a conocer las consecuencias reales y nocivas que pueden llegar a alcanzar las diferentes actividades, publicaciones y difusiones en las Redes Sociales o aplicaciones de mensajería instantánea. Todas estas líneas de actuación se deben incorporar a las ya tradicionales y puestas en práctica en los diferentes programas que se realizan frente al *cyberbullying* (Zych et al., 2018).

3. Sexting

En cuanto al *sexting*, es el segundo riesgo relacional más estudiado en la actualidad. Este fenómeno puede encontrarse definido como el envío de imágenes sexualmente explícitas (Choi et al., 2016; Marume et al., 2018; Wolak et al., 2012; Ybarra & Mitchell, 2014), constituyendo esta una de las definiciones más restrictivas. También puede encontrarse definido como el envío, recepción y reenvío de imágenes, vídeos o mensajes de texto sexualmente sugerentes o explícitos (Mitchell et al., 2011; Villacampa, 2017), siendo esta una de las definiciones más amplias y complejas. (Strassberg et al., 2013) manifiesta que para algunos autores las definiciones restrictivas, por ejemplo, las que se centran solo en material explícito, no son lo suficientemente esclarecedoras. Por tanto, quizás las definiciones más completas sean aquellas más complejas, que recogen la variedad de conductas, tipos de contenido y grados de explicitación del contenido sexual. Así, se podría analizar con mayor detalle tanto las conductas activas como pasivas del *sexting*.

A pesar de que el *sexting* es un concepto en constante evolución, es necesario establecer una definición clara, validada y universal que pueda sentar las bases del conocimiento de este constructo (Barrense-Dias et al., 2017). No obstante, hasta que no se encuentre un consenso científico con respecto a la definición de este fenómeno, es necesario especificar de manera detallada la definición a la que se está aludiendo en cada estudio y prestar especial atención al concepto del que se parte, con el fin de conocer a qué tipo de conducta de *sexting* están haciendo referencia los hallazgos.

Uno de los aspectos más importantes que resaltan las investigaciones sobre dicho fenómeno, es que aunque se estudie con diferentes perspectivas, todas señalan una creencia generalizada de que el *sexting* es una práctica común en las estrategias entre adolescentes para establecer relaciones íntimas influye en la percepción que tienen los propios adolescentes sobre la normalización del *sexting*. Aunque el intercambio de contenido sexual está cada vez más normalizado entre adolescentes y jóvenes (Stanley et al., 2018), no se puede considerar como una práctica normativa (Van Ouytsel et al., 2015). Sin embargo, la percepción de que se ha convertido en un comportamiento común influye en las creencias que los adolescentes tienen sobre la normalización del *sexting* (Lippman & Campbell, 2014). Este hecho facilita una creencia errónea sobre los comportamientos de los demás que alimenta la normalización del intercambio de contenido sexual a través de Internet, afectando al comportamiento individual de los implicados y permitiendo justificar y aumentar este comportamiento (Wood et al., 2015). De este modo, las normas de los iguales tienen un papel crucial en la publicación por parte de adolescentes de fotos sexuales de ellos mismos a través de Internet (Baumgartner et al., 2015). Así, los resultados de los estudios indican que la intención de los adolescentes por participar en *sexting* está asociada con las actitudes positivas que tengan hacia esta práctica y la medida en que ellos perciben que sus iguales aprueban este fenómeno (Van Ouytsel et al., 2017). De hecho, la norma subjetiva es uno de los predictores más fuertes de la intención sexual de los jóvenes (Walrave et al., 2015). Se ha comprobado que los propios adolescentes consideran que los mensajes de su entorno y los medios de comunicación influyen en su predisposición al *sexting* al dar a entender que se trata de una práctica normal (Davidson, 2015). Por tanto, las normas subjetivas, las intenciones que respaldan este comportamiento y las expectativas de *sexting* predicen la participación en este fenómeno (Strassberg et al., 2013; Weisskirch & Delevi, 2011).

Los motivos por los que los jóvenes participan en *sexting* también es clave en la implicación en esta práctica. No obstante, parece que, en muchas ocasiones, los adolescentes trivializan sus razones para hacerlo e, incluso, no se habían planteado por qué participan en *sexting* (Villacampa, 2017). Esto es debido, en gran medida, a la normalización existente de este fenómeno. Aunque las motivaciones varían ampliamente, la presión o coerción de los iguales parece ser una de las claves causales en la lógica de la participación en *sexting*, sobre todo en las chicas. Esta presión de iguales, incluso, puede lle-

var a una distribución involuntaria de contenido sexual (Klettke et al., 2014). De hecho, el apoyo y la presión potencial de los iguales se ha mostrado como el factor de motivación más influyente, afectando tanto al *sexting* compartido de uno mismo como de otras personas (Lee et al., 2016). En esta línea, las principales razones por las que los adolescentes participan en comportamientos de *sexting* pueden ser por presión social, por su percepción como parte de las relaciones románticas, como herramienta para divertirse, como herramienta de autopresentación o como herramienta de venganza (Kopecký, 2015). También se encuentra considerarse sexy, querer iniciar una actividad sexual, llamar la atención, divertirse (Henderson, 2011), por aburrimiento, como forma de autocontrol, accidental o involuntariamente (Kopecký, 2012) o por hedonismo (Parker et al., 2013).

Dentro del contexto de iguales, también ha mostrado tener un papel relevante la necesidad de popularidad. Este factor es uno de los mejores predictores del uso de las redes sociales virtuales (Utz et al., 2012). Como se ha comentado anteriormente, la adolescencia es una etapa marcada por la creciente curiosidad por la sexualidad, la búsqueda de la identidad, el desarrollo de habilidades de interacción social y el cuestionamiento de los límites normativos (Chalfen, 2009; Ling, 2004). Por tanto, las actitudes hacia el *sexting* y la participación en él están muy relacionados con la necesidad de aumentar su popularidad (Gewirtz-Meydan et al., 2018). Las normas de los iguales tienen un papel crucial en la publicación por parte de adolescentes de fotos sexuales de ellos mismos a través de Internet (Baumgartner et al., 2015). Los adolescentes que sienten una mayor necesidad de popularidad tienen más probabilidades de publicar fotos similares de ellos mismos (Vanden Abeele et al., 2014). De este modo, se ha constatado que el contexto de iguales afecta de manera significativa a las conductas en línea de los adolescentes, y la fuerte motivación para obtener popularidad influye en su comportamiento online, ya que resulta un entorno ideal en el que autopresentarse y llegar a una mayor audiencia. De hecho, los adolescentes con necesidad de popularidad pueden llegar a asumir que publicar fotos sexuales de ellos mismos es un medio estratégico para llegar a ser populares entre sus iguales (Baumgartner et al., 2015).

Bibliografía

- Aran-Ramspott, S., Fedele, M., & Tarragó, A. (2018). YouTubers' social functions and their influence on pre-adolescence. *Comunicar*, 26(57), 71–80. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-07>
- Barlett, C. P., DeWitt, C. C., Maronna, B., & Johnson, K. (2018). Social Media Use as a Tool to Facilitate or Reduce Cyberbullying Perpetration: A Review Focusing on Anonymous and Nonanonymous Social Media Platforms. *Violence and Gender*, 5(3), 147–152. <https://doi.org/10.1089/vio.2017.0057>
- Barrense-Dias, Y., Berchtold, A., Suris, J. C., & Akre, C. (2017). Sexting and the definition issue. *Journal of Adolescent Health*, 61(5), 544–554. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.05.009>
- Baumgartner, S. E., Sumter, S. R., Peter, J., & Valkenburg, P. M. (2015). Sexual self-presentation on social network sites: Who does it and how is it perceived? *Computers in Human Behavior*, 50, 91–100. <https://doi.org/10.1016/J.CHB.2015.03.061>
- Chalfen, R. (2009). “It’s only a picture”: sexting, “smutty” snapshots and felony charges. *Visual Studies*, 24(3), 258–268. <https://doi.org/10.1080/14725860903309203>
- Choi, H., Van Ouytsel, J., & Temple, J. R. (2016). Association between sexting and sexual coercion among female adolescents. *Journal of Adolescence*, 53, 164–168. <https://doi.org/10.1016/J.ADOLESCENCE.2016.10.005>
- Cuadrado-Gordillo, I. (2012). Repetition, Power Imbalance, and Intentionality. *Journal of Interpersonal Violence*, 27(10), 1889–1910. <https://doi.org/10.1177/0886260511431436>
- Curtichs, J., Fuentes, M. A., García, Yolanda., & Toca, A. (2011). *Sentido social: la comunicación y el sentido común en la era de la internet*. Profit.
- Davidson, J. (2015). *Sexting: gender and teens*. Springer.
- Dawkins, R. (2002). *El gen egoísta: las bases biológicas de nuestra conducta*. Salvat.
- Dehue, F., Bolman, C., & Völlink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' Experiences and Parental Perception. *CyberPsychology & Behavior*, 11(2), 217–223. <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0008>
- Del Rey, R., Elipe, P., & Ortega-Ruiz, R. (2012). Bullying and cyberbullying: Overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Bullying y Cyberbullying: Solapamiento y Valor Predictivo de La Co-Ocurrencia*, 24(4), 608–613.
- Gewirtz-Meydan, A., Mitchell, K. J., & Rothman, E. F. (2018). What do kids think about sexting? *Computers in Human Behavior*, 86, 256–265. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.04.007>
- Henderson, L. (2011). Sexting and Sexual Relationships Among Teens and Young Adults. *McNair Scholars Research Journal*, 7(1).

- Klettke, B., Hallford, D., & Mellor, D. J. (2014). Sexting prevalence and correlates: A systematic literature review. *Clinical Psychology Review*, 34(1), 44–53.
- Kopecký, K. (2012). Sexting among Czech preadolescents and adolescents. Academia.Edu.
- Kopecký, K. (2015). Sexting Among Slovak Pubescents and Adolescent Children. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 203, 244–250. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.289>
- Lee, C.-H., Moak, S., & Walker, J. T. (2016). Effects of Self-Control, Social Control, and Social Learning on Sexting Behavior Among South Korean Youths. *Youth & Society*, 48(2), 242–264. <https://doi.org/10.1177/0044118X13490762>
- Ling, R. (2004). *The mobile connection: The cell phone's impact on society*. Morgan Kaufmann.
- Lippman, J. R., & Campbell, S. W. (2014). Damned If You Do, Damned If You Don't...If You're a Girl: Relational and Normative Contexts of Adolescent Sexting in the United States. *Journal of Children and Media*, 8(4), 371–386. <https://doi.org/10.1080/17482798.2014.923009>
- Marume, A., Maradzika, J., & January, J. (2018). Adolescent Sexting and Risky Sexual Behaviours in Zimbabwe: A Cross-Sectional Study. *Sexuality & Culture*, 1–11. <https://doi.org/10.1007/s12119-018-9508-4>
- Mitchell, K. J., Finkelhor, D., Jones, L. M., & Wolak, J. (2011). Prevalence and Characteristics of Youth Sexting: A National Study. *PEDIATRICS*, 129 (1), 13–20. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-1730>
- Nocentini, A., Calmaestra, J., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Ortega, R., & Menesini, E. (2010). Cyberbullying: Labels, Behaviours and Definition in Three European Countries. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(2), 129–142. <https://doi.org/10.1375/ajgc.20.2.129>
- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 520–538. <https://doi.org/10.1080/17405629.2012.682358>
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchan, J. A., Calmaestra, J., & Vega, E. (2009). The Emotional Impact on Victims of Traditional Bullying and Cyberbullying. A Study of Spanish Adolescents. *Zeitschrift Fur Psychologie-Journal of Psychology*, 217(4), 197–204. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.197>
- Parker, T. S., Blackburn, K. M., Perry, M. S., & Hawks, J. M. (2013). Sexting as an Intervention: Relationship Satisfaction and Motivation Considerations. *The American Journal of Family Therapy*, 41(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/01926187.2011.635134>
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies Move Beyond the Schoolyard. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148–169. <https://doi.org/10.1177/1541204006286288>

- Rosen, Emanuel. (2001). The Anatomy of Buzz. *How to Create Word of Mouth Marketing. The Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 42(June), 320.
- Sabella, R. A., Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2013). Cyberbullying myths and realities. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2703–2711. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.06.040>
- Schwarzwald, J., Koslowsky, M., & Brody-Shamir, S. (2006). Factors related to perceived power usage in schools. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 445–462. <https://doi.org/10.1348/000709905X39189>
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147–154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x>
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376–385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Stanley, N., Barter, C., Wood, M., Aghtaie, N., Larkins, C., Lanau, A., & Överlien, C. (2018). Pornography, Sexual Coercion and Abuse and Sexting in Young People's Intimate Relationships: A European Study. *Journal of Interpersonal Violence*, 33(19), 2919–2944. <https://doi.org/10.1177/0886260516633204>
- Strassberg, D. S., McKinnon, R. K., Sustaita, M. A., & Rullo, J. (2013). Sexting by High School Students: An Exploratory and Descriptive Study. *Archives of Sexual Behavior*, 42(1), 15–21. <https://doi.org/10.1007/s10508-012-9969-8>
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277–287. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>
- Utz, S., Tanis, M., & Vermeulen, I. (2012). It Is All About Being Popular: The Effects of Need for Popularity on Social Network Site Use. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(1), 37–42. <https://doi.org/10.1089/cyber.2010.0651>
- Van Ouytsel, J., Ponnet, K., Walrave, M., & d'Haenens, L. (2017). Adolescent sexting from a social learning perspective. *Telematics and Informatics*, 34(1), 287–298. <https://doi.org/10.1016/J.TELE.2016.05.009>
- Van Ouytsel, J., Walrave, M., Ponnet, K., & Heirman, W. (2015). The Association Between Adolescent Sexting, Psychosocial Difficulties, and Risk Behavior. *The Journal of School Nursing*, 31(1), 54–69. <https://doi.org/10.1177/1059840514541964>
- Vandebosch, H., & Van Cleemput, K. (2008). Defining Cyberbullying: A Qualitative Research into the Perceptions of Youngsters. *CyberPsychology & Behavior*, 11(4), 499–503. <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0042>

- Vanden Abeele, M., Campbell, S. W., Eggermont, S., & Roe, K. (2014). Sexting, Mobile Porn Use, and Peer Group Dynamics: Boys' and Girls' Self-Perceived Popularity, Need for Popularity, and Perceived Peer Pressure. *Media Psychology*, 17(1), 6–33. <https://doi.org/10.1080/15213269.2013.801725>
- Villacampa, C. (2017). Teen sexting: Prevalence, characteristics and legal treatment. *International Journal of Law, Crime and Justice*, 49, 10–21. <https://doi.org/10.1016/j.ijlcrj.2017.01.002>
- Walrave, M., Ponnet, K., Van Ouytsel, J., Van Gool, E., Heirman, W., & Verbeek, A. (2015). Whether or not to engage in sexting: Explaining adolescent sexting behaviour by applying the prototype willingness model. *Telematics and Informatics*, 32(4), 796–808. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2015.03.008>
- Weisskirch, R., & Delevi, R. (2011). “Sexting” and adult romantic attachment. *Computers in Human Behavior*, 27(5), 1697–1701.
- Wolak, J., Finkelhor, D., & Mitchell, K. J. (2012). How often are teens arrested for sexting? Data from a national sample of police cases. *Pediatrics*, 129(1), 4–12. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2242>
- Wood, M., Barter, C., Stanley, N., Aghtaie, N., & Larkins, C. (2015). Images across Europe: The sending and receiving of sexual images and associations with interpersonal violence in young people's relationships. *Children and Youth Services Review*, 59, 149–160. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.child-youth.2015.11.005>
- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2014). “Sexting” and its relation to sexual activity and sexual risk behavior in a national survey of adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 55(6), 757–764. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.07.012>
- Zych, I., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2018). Bullying and cyberbullying: Protective factors and effective interventions. *Aggression and Violent Behavior*. <https://doi.org/10.1016/J.AVB.2018.08.006>

INFLUENCIA DE LAS REDES SOCIALES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO EN LA ADOLESCENCIA

Silvia Medina Quintana
Universidad de Córdoba

Resumen

Las redes sociales son el principal medio de comunicación en la etapa adolescente, a través de las cuales los y las jóvenes interactúan con sus iguales, conocen el mundo, se expresan y proyectan su propia identidad. Por este motivo, es fundamental el desarrollo de herramientas educativas que doten al estudiantado de una mirada crítica. Así, a lo largo de la presente propuesta didáctica se pretende analizar con el alumnado la influencia de los estereotipos de género en las redes sociales que habitualmente emplean y cómo se pueden utilizar para, al contrario, favorecer la construcción de una sociedad más igualitaria.

Palabras clave: adolescencia, redes sociales, roles de género, problemas sociales relevantes.

1. Introducción

Se puede considerar la década de los noventa como un momento de transformación en la socialización de la juventud, debido a la aparición de Internet y las consiguientes innovaciones comunicativas y tecnológicas. En la actualidad, los teléfonos móviles y las redes sociales se han consolidado como uno de los medios de comunicación e inclusión social por excelencia. Así, las imágenes mediáticas se configuran como prácticas sociales, como el espejo en el que se mira la juventud, y la sociedad en general, de una forma más cercana que otras expresiones artísticas (Marcellán, 2010).

Según los datos de la agencia *We are social* sobre porcentaje de uso de las redes sociales en 2023, destaca en primer lugar Whatsapp, seguido de Instagram, Facebook, Twitter/X y TikTok. Más allá de estos datos, es interesante destacar que, tras el despegue digital durante la pandemia de coronavirus, TikTok superó a Instagram en número de personas usuarias y se calcula que durante 2024 esta plataforma alcance los dos millones. Esta información es relevante ya que se trata de una red social especialmente utilizada por la gente joven.

Precisamente, una de las esferas donde la juventud presenta un rol muy activo es la relativa a la producción y gestión de contenido para las redes so-

ciales, dado el protagonismo que estas tienen en su vida mediática (Viñals, Abad y Aguilar, 2014). Las redes permiten a los y las jóvenes construir y gestionar su propia imagen a través de sus perfiles, donde comparten sus creaciones (vídeos o fotografías, que suelen editar), interactúan con otras personas (comentando, mediante *likes*) y siguen determinados perfiles (entre ellos, los denominados *influencers*). La identidad se define en la era digital a través de las redes sociales y en ella la imagen personal presenta un lugar destacado, por eso se dedica tiempo y esfuerzo a su construcción y gestión cotidianas. De esta forma, las chicas y los chicos muestran en ellas cómo desean que se les vea (Masanet, Márquez y Lanzeni, 2020).

El uso de las redes sociales, como es sabido, conlleva algunos riesgos o potenciales dificultades. Así, existe relación directa entre el tiempo que los y las jóvenes se conectan a las redes sociales y el abandono de otras actividades tanto de entretenimiento y socialización como de estudio. Entre los efectos negativos generados se encuentran el malestar psico-emocional y asistir o participar en situaciones ofensivas en la red. En el informe *EU Kids Online 2020* se preguntó a menores de edad si alguna vez habían sentido malestar, miedo o incomodidad en situaciones en línea, y los resultados del estudio muestran un incremento de estas experiencias negativas en comparación con la encuesta anterior, del año 2010, tanto en España como en otros contextos internacionales (Dans, Muñoz y González, 2021).

En este punto es oportuno mencionar el proyecto de investigación EDIGA (Entornos digitales e identidades de género en la adolescencia), desarrollado en la Universidad de Santiago de Compostela. Dicho estudio indica que los *influencers* que siguen los chicos y las chicas se corresponden principalmente con ejemplos de masculinidad hegemónica y, cuando se trata de mujeres, son perfiles, en general, vinculados a los estereotipos de belleza. En ambos casos se trata de modelos tradicionales y hegemónicos de género que reafirman una visión estereotipada de los géneros, basada en un marco binario que condiciona la propia realidad de la adolescencia (Fraga, Vila y Martínez, 2020).

No obstante, también se dan situaciones positivas. A través de los dispositivos móviles y las redes sociales se favorecen procesos de aprendizaje entre iguales, formas renovadas de acceder al conocimiento y la construcción de narrativas personales. Pertener a grupos juveniles relacionados con sus aficiones y preferencias de navegación desarrolla vínculos y el sentido de pertenencia, e influye en el modo de relacionarse con otras personas (Dans, Muñoz y González, 2021).

Otro ejemplo se extrae de un estudio sobre el uso de las redes sociales por parte de menores que residen en centros de protección de Aragón. Este informe pone de manifiesto que las redes sociales son un elemento fundamental para la socialización juvenil, ya que implica su inclusión en otros grupos de jóvenes fuera del entorno residencial y el desarrollo futuro de su autonomía más allá del centro. Igualmente, la autora señala que estos medios permiten mantener la unión con su familia, potenciar el vínculo con personas que se encuentran lejos, crear su identidad a través de fotos y vídeos, explorar y aprender, y suponen, en definitiva, “una manera de expresarse frente al mundo” (López Lajusticia, 2023: 111).

Asimismo, las redes sociales son un altavoz para cualquier tipo de discriminación y se podría hablar en este punto de la versatilidad de estos medios para favorecer enfoques interseccionales.

Además, hay que tener en cuenta su potencialidad didáctica. En la sociedad actual, en la que predominan los elementos visuales y se consolida el poder de las imágenes, es imprescindible fomentar y ejercer una mirada crítica desde las aulas. Se puede hablar, así, de la educación mediática, con el objetivo de lograr una alfabetización audiovisual que dé herramientas a la sociedad para afrontar la información que le rodea y a la que se tiene cada vez más fácil acceso (Ramírez Alvarado, 2013). Se ha pasado de una educación en medios y, posteriormente, una alfabetización informativa y digital, a una alfabetización mediática propiciada por la UNESCO ya desde 2011. La competencia mediática se vincula ahora con el concepto de *prosumer*, en tanto incluye la recepción, consumo y producción de mensajes. Esto supone atender a “la comprensión de los distintos lenguajes, la selección y administración de la información, el reconocimiento de valores e ideologías y la gestión emocional” (Delgado-Ponce y Pérez-Rodríguez, 2018).

Teniendo en cuenta al alumnado, diversos estudios señalan entre el alumnado un nivel óptimo en el manejo de la tecnología (ordenadores, tabletas, móviles, etc) y una buena competencia en redes digitales, pero no presentan una actitud crítica ante los medios (Ortiz-Colón, Ortega-Tudela y García Sara, 2019). En cuanto al profesorado, la UNESCO estableció un marco de competencias docentes en materia de TIC, destacando el potencial de las tecnologías “para acelerar el progreso, colmar la brecha digital y promover el desarrollo de sociedades del conocimiento inclusivas basadas en los derechos humanos, el empoderamiento y la consecución de la igualdad de género” (UNESCO, 2019: 1). Las redes sociales son de gran utilidad para favorecer la comunica-

ción entre docentes y discentes y facilitar un aprendizaje interactivo, pero, para que sean herramientas eficaces el profesorado debe tener las competencias necesarias con las que hacer frente a sus posibles consecuencias negativas, como el uso excesivo de las redes sociales, su impacto sobre la salud mental y física, el desarrollo del ciberacoso, y la extensión de la violencia y los discursos de odio.

Por último, se debe mencionar en esta introducción otro de los conceptos claves que giran en torno a esta propuesta educativa: la identidad de género, y cómo en su construcción juegan un papel fundamental los roles y los estereotipos que están presentes en nuestra sociedad. Es sabido que los estereotipos de género hacen referencia a las creencias generalizadas, y mayoritariamente aceptadas, respecto a las características, roles, actitudes y comportamientos que corresponden a cada género, una división basada en el binarismo y que históricamente ha supuesto una jerarquización social. En ese sentido, la cultura audiovisual, salvo excepciones minoritarias, continúa perpetuando los estereotipos de género (Pibernat-Vila, 2017).

Uno de los aspectos que se deben tener en cuenta en el uso de redes sociales, especialmente entre adolescentes, es la diferencia entre la realidad y la ficción. A menudo, la identidad virtual que construyen los chicos y las chicas es muy distinta de la real, porque buscan parecerse a lo que socialmente es deseable (Estébanez y Vázquez, 2013). En este sentido, se reproduce a continuación un fragmento de la tesis doctoral de Marina Pibernat Vila (2019), donde se expone con claridad la interrelación entre los estereotipos de género y el contexto socioeconómico vigente:

Esta reestructuración capitalista y la representación del género se da ahora en el contexto de la comunicación digital, con un gran alcance, y con las modificaciones en la producción, distribución y consumo ya señaladas de los contenidos mediáticos, especialmente entre jóvenes y adolescentes. La representación, y concretamente la mediática, de mujeres y hombres, las imágenes sobre la feminidad y masculinidad en las que es socializada la infancia y la adolescencia, forman parte a su vez del entramado mediático-empresarial dentro del cual se ubica la agencia de los individuos para producir o subvertir dichas imágenes y estereotipos. Así, las jóvenes y mujeres de la era digital, acarreado las brechas de género ya expuestas, se ubican también dentro de esta reestructuración capitalista y neoliberal, ya sea como consumidoras de contenido o como representaciones simbólicas de los medios de comunicación y las TIC (Pibernat-Vila, 2019: 107-108).

2. Objetivos y metodología

El objetivo principal de esta propuesta didáctica es favorecer la reflexión del alumnado de 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) sobre la presencia de los estereotipos de género en las redes sociales y la potencialidad de estas para transmitir valores igualitarios.

Resulta esencial que la juventud sea capaz de realizar una lectura crítica de las imágenes que nos rodean porque forma parte de una ciudadanía que vive en un mundo cada vez más mediático y, a la vez, más incomunicado. De este modo, el fin de la propuesta es dotar de herramientas al estudiantado para que sean personas independientes y capaces de construir una sociedad mejor. Se trata de poner en práctica una educación emancipadora que, en palabras de Marina Garcés (2020), se refiere a la que tiene como objetivo que cada persona pueda pensar por sí misma, junto a otras, los problemas de su propio tiempo.

En ese sentido, al aludir a la metodología de la propuesta didáctica, cabe mencionar la teoría crítica, con raíz en planteamientos como los de Dewey sobre una enseñanza basada en los problemas reales de las personas y la pertinencia de trabajar en el aula problemáticas sociales y temas controvertidos que favorezcan la reflexión y se vinculen con la actualidad (Santisteban, 2019). Por ejemplo, desde la Didáctica de las Ciencias Sociales existe una corriente consolidada que defiende la necesidad de desarrollar un enfoque crítico para entender el mundo en el que vivimos y los problemas sociales relevantes (González y Santisteban, 2020), entre los que se incluyen, como es el caso de este volumen, el uso de los medios digitales en la etapa adolescente (Castellví et al., 2022).

Asimismo, se parte del constructivismo, que promueve un aprendizaje basado en la producción colectiva desde la propia experiencia personal de las personas participantes. Por tanto, en este proceso resulta fundamental que el alumnado desarrolle una participación activa, a través de dinámicas que faciliten la interacción, el diálogo interpersonal y la reflexión grupal. El trabajo cooperativo es un elemento básico para la creación de vínculos sociales y facilita la ayuda mutua en el aprendizaje, teniendo en cuenta la dimensión afectiva (Santos, Lorenzo, Godás y Sotelino, 2020). De acuerdo con este enfoque, la experimentación se considera la forma idónea para el aprendizaje. Otro principio metodológico que se debe tomar en consideración es el aprendizaje globalizado, que promueve la capacidad del estudiantado para relacio-

nar los distintos elementos o factores que intervienen en la comprensión y el desarrollo de la actividad propuesta.

3. Propuesta didáctica

Con el fin de diseñar herramientas educativas eficaces, se debe abordar el uso de las redes sociales teniendo en cuenta, por un lado, los discursos negativos y a las posibles víctimas de abusos y, a su vez, prestando atención a los potenciales agresores. Como se ha señalado, se pretende analizar con el alumnado la influencia de los estereotipos de género en las redes sociales y cómo estas pueden emplearse en la construcción de una sociedad más igualitaria.

La propuesta está diseñada para su implementación en un ámbito formal, en concreto para el curso de 4º de ESO, y se ha organizado en varias sesiones. No obstante, la planificación que se presenta es de carácter flexible, con la intención de ofrecer unas pautas generales que sean de utilidad y favorezcan diferentes formas de adaptación al aula o a las características del grupo. De este modo, la propuesta se podría realizar en las horas de tutoría, bien en un período específico del año o bien de forma continuada a lo largo del curso.

SESIÓN 1

Esta primera sesión favorece en el alumnado la observación y una actitud reflexiva sobre las acciones de la vida diaria. Durante un periodo determinado, que puede oscilar entre una semana y un mes, se solicita a la clase que, individualmente, registre en un diario la frecuencia de uso de las redes sociales, incluyendo entre ellas el WhatsApp. Se trata de analizar el tiempo que dedican a consultarlas, a interactuar con otras personas, a producir materiales y subirlos en sus redes personales, etc. Transcurrido el tiempo establecido, se intercambian en el aula los diarios anónimos para que cada estudiante consulte el de otra persona y, finalmente, se hace una puesta en común de toda la clase.

SESIÓN 2

Esta actividad se puede realizar durante la segunda sesión, incluirse durante la anterior al tiempo que se realiza el diario de observación o desarrollarse como una tarea inicial previa a las demás. El objetivo es reforzar conceptos clave relacionados con los estereotipos y la identidad de género y con los valores coeducativos, algunos de los cuales pueden resultar familia-

res para el alumnado por haberse trabajado previamente en otros cursos, en otras asignaturas o en otras actividades formativas.

Para abordar esos conceptos, se distribuirán diferentes imágenes en el aula y cada estudiante atribuirá algunas de esas palabras clave a las fotografías. Posteriormente, se explicarán con detalle los conceptos, en especial aquellos que hayan generado confusión o que fueran desconocidos, y se hará una valoración conjunta sobre la correlación entre los conceptos y las imágenes. Este ejercicio sirve también como evaluación inicial respecto a las percepciones del grupo y su concienciación de género.

SESIÓN 3

La tercera actividad está diseñada para profundizar en el análisis tanto de las propias imágenes como de la información explícita e implícita presente en las redes sociales. Entre toda la clase se escogen seis personajes conocidos y cercanos al alumnado, que tengan una presencia activa en alguna de las redes sociales más utilizadas por las personas jóvenes, como Instagram o TikTok. En esta selección es fundamental la guía del profesorado, para que exista diversidad en los perfiles y que los contenidos sean siempre respetuosos con los derechos humanos, al tiempo que resulten de utilidad para abordar los contenidos previstos.

Una vez realizada la selección, se proyectan los perfiles durante esta sesión y se favorece la participación del alumnado para que exprese sus opiniones y valoraciones respecto al contenido y los comentarios recibidos en los perfiles escogidos. Además, se pide que durante la semana se revisen las nuevas publicaciones para detectar ejemplos positivos o negativos de respeto a la diversidad de género y los valores coeducativos.

SESIÓN 4

El objetivo de esta sesión es trabajar algún tema relacionado con la identidad de género y la igualdad entre mujeres y hombres, poniendo el foco en un ámbito cercano, como el centro escolar, el barrio o la ciudad o pueblo. Considerando estos dos aspectos, se parte del interés y las necesidades del grupo sobre los contenidos, de forma que será la clase, con la ayuda del profesor o profesora, quien pauté qué situación cercana se aborde. Cada grupo de trabajo buscará información sobre la temática escogida a través de las redes sociales de las instituciones, medios de comunicación, asociaciones vecinales, etc. con el fin no solamente de profundizar en el contenido sino de revisar la

forma en que se presenta esa información, es decir, la redacción y el uso de imágenes.

SESIONES 5 Y 6

Se ha considerado necesario dedicar dos sesiones a la generación de un producto que permita la aplicación de los contenidos trabajados en las actividades previas a un material diseñado y realizado por el alumnado. Se propone, de este modo, la creación de una campaña para promover una cultura respetuosa e igualitaria en redes sociales, bajo la premisa de que los procesos educativos deben favorecer la transformación y no quedarse únicamente en la adquisición de conocimientos teórico-prácticos. Además, se plantea desde un enfoque positivo, que haga hincapié en mensajes proactivos e incentive la participación y aprendizaje del estudiantado, evitando posturas paternalistas, sobreprotectoras o infantilizantes.

Por mencionar un ejemplo, podría tratarse de la elaboración de un vídeo corto, que resulta una tipología idónea para su publicación en redes sociales, donde se indiquen algunas pautas básicas para la creación de contenidos en redes sociales, dedicado a la población adolescente. Otra posibilidad son textos o frases, en formato de redes sociales, donde se expliquen algunos conceptos básicos de forma sencilla o se haga una lista de ideas recomendadas (*does*) e ideas que evitar (*don'ts*).

La sesión quinta está dedicada al reparto de tareas, diseño y preparación del vídeo o el material didáctico decidido, mientras que la sexta se consagra a la grabación o elaboración del producto final. Es recomendable que estos materiales producidos por el alumnado puedan ser divulgados en el centro, para promover un aprendizaje entre iguales, así como con las familias.

4. Valoraciones finales

En la sociedad actual es imposible desligar la adolescencia del impacto social de las nuevas tecnologías basadas en la comunicación. A diferencia de lo que sucedía hace un par de décadas, los y las adolescentes de hoy en día construyen su identidad bajo el influjo continuo de las redes sociales.

Una de las principales conclusiones que se extraen de esta propuesta es la necesidad de desarrollar un pensamiento crítico alejado del paternalismo, como parte de la formación ciudadana que debe desempeñar la escuela desde las primeras etapas educativas. Es imprescindible el ejercicio de una mirada

analítica crítica por parte de las y los adolescentes hacia los medios digitales, en general y hacia las redes sociales, en particular, habida cuenta del uso que hacen de ellas en su vida diaria. Además, no se puede obviar que ha emergido un mercado juvenil y del ocio que considera la adolescencia un nicho de mercado y que las chicas y chicos están sometidos a todo tipo de discursos.

Las redes sociales son una construcción social y, por tanto, son un producto en el que están presentes las desigualdades entre hombres y mujeres, los estereotipos de género, la perpetuación de los roles, la falta de respeto a la diversidad e identidades de género, el trato discriminatorio, la violencia de género en forma de ciberacoso y otras manifestaciones de la estructura patriarcal. Por este motivo es necesario que desde las instituciones educativas se pongan todos los esfuerzos para trabajar junto a las chicas y los chicos en la construcción de una sociedad igualitaria.

Bibliografía

- Castellví Mata, Jordi; Díez Bedmar, María del Consuelo; Gil Carmona, Francisco; Jiménez Martínez, María Dolores; Vidal Prades, Emma Dunia y Santisteban Fernández, Antoni (2022). “Medios digitales, redes sociales y pensamiento crítico en la educación secundaria”. En J.C. Bel Martínez, J.C. Colomer Rubio y N. de Alba Fernández (coords.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 639-647). Valencia: Tirant lo Blanc.
- Dans Álvarez de Sotomayor, Isabel; Muñoz Carril, Pablo-César y González Sanmamed, Mercedes (2021). “Hábitos de uso de las redes sociales en la adolescencia: desafíos educativos”. *Revista Fuentes* 23 (3), pp. 280-295. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.15691>
- Delgado-Ponce, Águeda y Pérez-Rodríguez, María Amor (2018). “La competencia mediática”. En R. García-Ruiz; A. Pérez-Rodríguez y A. Torres (eds.), *Educación para los nuevos medios. Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital* (pp. 13-26). Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- Estébanez, Ianire y Vázquez, Norma (2013). *La desigualdad de género y el sexismo en las redes sociales. Una aproximación cualitativa al uso que hacen de las redes sociales las y los jóvenes de la CAPV*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Fraga Varela, Fernando; Vila Couñago, Esther y Martínez Piñeiro, Esther (2020). “Información y alfabetización digital de los preadolescentes gallegos (España): un estudio mixto”. *RISTI: Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, 38, pp. 17-32. <https://doi.org/10.17013/risti.38.17-32>

- Garcés, Marina (2020). *Escuela de aprendices*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- González Monfort, Neus y Santisteban Fernández, Antoni (2020). “Alfabetización crítica para interpretar problemas sociales”. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 99, pp. 39-45.
- Gozálvez Pérez, Vicent; Valero Moya, Aída; González-Martín, María Rosario (2022). “El pensamiento crítico en las redes sociales. Una propuesta teórica para la educación cívica en entornos digitales”. *Estudios sobre Educación*, 42, pp. 35-54. <https://doi.org/10.15581/004.42.002>
- López Lajusticia, Gema (2023). “Redes sociales: influencia en la construcción de la identidad de las/os adolescentes que residen en centros”. *RES, Revista de Educación Social*, 36, pp. 106-131.
- Marcellán Baraze, Idoia (2010). “Consideraciones sobre las imágenes mediáticas en la educación artística: un referente para la educomunicación”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(1), pp. 81-93.
- Masanet, María-José; Márquez, Israel; Pires, Fernanda y Lanzeni, Débora (2020). “Adolescentes que construyen su imagen digital en las redes sociales: aprendizajes informales, competencias transmedia y perfiles profesionales”. *BiD: Textos Universitaris de Biblioteconomia i Documentació*, 45. <https://doi.org/10.1344/BiD2020.45.10>
- Ortiz-Colón, Ana María; Ortega-Tudela, Juana María; Román García, Sara (2019). “Percepciones del profesorado ante la alfabetización mediática”. *Revista de ciencias sociales*, 25, pp. 11-20.
- Pibernat-Vila, Marina (2019). *Género y adolescencia en la era digital. Antropología de la socialización audiovisual*. [Tesis doctoral]. Universidade da Coruña. Recuperado de https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/24465/PibernatVila_Marina_TD_2019.pdf?sequence=3&isAllowed=y [Fecha de consulta: 12/03/2024]
- Pibernat-Vila, Marina (2021). “Misoginia youtuber: conseguir audiencia con humor sexista”. *Investigaciones Feministas*, 12(1), pp. 47-56 <https://doi.org/10.5209/infe.69376>
- Ramírez Alvarado, María del Mar (2013). “Aprendiendo a mirar. Imagen fotográfica y alfabetización audiovisual”. *Prisma social. Revista de investigación social*, 11, pp. 383-398.
- Rodríguez Groba, Ana; Vila Couñago, Esther; Martínez Piñeiro, Esther; Fraga Varela, Fernando (2022). “Adolescentes entre plataformas y redes sociales: una panorámica atendiendo a diferencias entre géneros”. En J.M. Esteve Faubel, A. Fernández Sogorb, R. Martínez Roig y J.F. Álvarez Herrero (coords.), *Transformando la educación a través del conocimiento* (pp. 1078-1090). Barcelona: Octaedro.
- Santisteban Fernández, Antoni (2019). “La enseñanza de las Ciencias Sociales a

partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación.” *El Futuro del Pasado*, 10, pp. 57-79. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>

Santos Rego, Miguel Ángel; Lorenzo, Mar; Godás Otero, Agustín y Sotelino Losada, Alexandre (2020). “Aprendizaje cooperativo, autoimagen y percepción del ambiente de aprendizaje en educación secundaria”. *Bordón: Revista de pedagogía*, 72(4), pp. 117-132.

Unesco (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. París.

Viñals Blanco, Ana; Abad Galzacorta, Marina y Aguilar Gutiérrez, Eduardo (2014). “Jóvenes conectados: Una aproximación al ocio digital de los jóvenes españoles”. *Communication Papers*, 4, pp. 52-68. https://doi.org/10.33115/udg_bib/cp.v3i04.22125

ACTIVISMOS EN LAS REDES SOCIALES, DE LA MISOGINIA A LAS BUENAS PRÁCTICAS DIGITALES

Judith Velasco Rodríguez

Universidad de Córdoba

Resumen

El anonimato, la desinhibición y la difusión que proporcionan las redes sociales han facilitado la proliferación de espacios y comunidades que promueven la misoginia digital. El potencial persuasivo de estos mensajes, junto con la ausencia de regulaciones y la cultura de la viralidad, hacen que nuestra juventud hiperconectada se encuentre en riesgo de interiorizar y asumir esta ideología. En esta actividad se examinaron estos fenómenos y se propusieron estrategias de prevención basadas en el pensamiento crítico, el empoderamiento y la creación de entornos virtuales inclusivos y seguros a través del activismo y la concienciación social.

Palabras clave: misoginia, redes sociales, sexismo, activismo, género

1. Introducción

Internet se ha convertido en una herramienta indispensable en nuestra sociedad, ofreciendo nuevas oportunidades y posibilidades en ámbitos como el trabajo, la educación y la comunicación (Borca, Bina, Keller, Gilbert, & Begotti, 2015). En relación con este último aspecto, las redes sociales (RR. SS) constituyen una de las herramientas que más crecimiento han experimentado en los últimos años. Según el Instituto Nacional de Estadística (2021), el 99% de la sociedad española tiene acceso a Internet y el 85% utiliza RR. SS, con un uso aproximado de una hora diaria (Interactive Advertising Bureau [IAB], 2023). Las plataformas más utilizadas por la población general son *Whatsapp* (98%), *Instagram* (69%), *Facebook* (61,7%), *Linkedin* (61%) y *TikTok* (48%) (The Social Media Family, 2021). En el caso de la juventud (18-24 años), el uso de las redes sociales y otras plataformas digitales es prácticamente total (93%), siendo, además, quienes más tiempo les dedican. Por generaciones, la Z (18-25 años) usa una media de 6 redes sociales, principalmente *TikTok*, *Twitter*, *Facebook* y *BeReal*; mientras que la generación Alpha (12-17 años) usa menos redes y muestra una preferencia por aplicaciones como *TikTok*, *Pinterest* y *BeReal*.

Las RR. SS. han transformado la manera en la que nos relacionamos con el mundo. Nos brindan la oportunidad de conectar con personas de todo el planeta y de formar parte de comunidades digitales. Existen actualmente multitud de grupos virtuales, pero todos ellos tienen en común que actúan como grupos cohesionados con valores compartidos que promueven la vinculación emocional entre sus miembros (Park, Seering, & Bernstein, 2022). Estas comunidades pueden tener un carácter prosocial que contribuye al desarrollo psicológico y emocional (Valkenburg & Peter, 2011). Sin embargo, también hay comunidades en las que las conductas destructivas son un elemento central en las interacciones de sus miembros (Chan, 2023). Aunque el carácter cambiante de las RR. SS ha generado cierto pesimismo a la hora de diseñar estrategias de prevención e intervención, es importante tener en cuenta que, en todas ellas han surgido amenazas similares (p.ej., ciberacoso, amenazas). Esta cuestión ha llevado a hipotetizar que, de algún modo, la red es un reflejo de la realidad *offline* y que, por tanto, Internet tan sólo proporciona un nuevo escenario para las viejas problemáticas de nuestra sociedad (Drakett, Rickett, & Milens, 2018; Filipovic, 2007). Por consiguiente, es posible intervenir sobre ellas aplicando y adaptando las estrategias que se han mostrado eficaces en el mundo real. Algunos ejemplos de estas contrapartidas digitales del acoso escolar (*ciberbullying*), el acoso (*ciber-stalking*) o la violencia contra las mujeres.

1.1. La misoginia *online*

La red y, especialmente, las RR. SS se han convertido en espacios donde el odio es una dinámica habitual (Carlson & Berglund, 2023). De hecho, aproximadamente el 41% de las personas que usan X (i.e., *Twitter*) han experimentado algún tipo de abuso *online* y el 73% lo ha presenciado (Pew Research Center, 2014). Sin embargo, el tipo de violencia sufrida difiere entre hombres y mujeres. La literatura sugiere que los hombres reciben más insultos y amenazas de violencia física, mientras que las mujeres, especialmente las más jóvenes, reciben comentarios sexuales, amenazas de violencia sexual e incluso de muerte (Hardaker & McGlashan, 2015), además de humillaciones y acoso (Pew Research Center, 2017). Asimismo, también se observan diferencias de género en el detonante del abuso. En el caso de los hombres, los ataques tienden a ser consecuencia de acciones iniciadas por ellos mismos (p.ej., comentarios). Sin embargo, para las mujeres, su mera existencia *online* parece ser un pretexto suficiente para recibir ataques. En esta línea, el Con-

sejo de Europa (2020) establece dos categorías de violencia *online* hacia las mujeres: (a) una violencia por presencia digital pasiva, referida a la cosificación femenina en la red, donde el odio se materializa en comentarios sexuales, envío de imágenes explícitas no deseadas y distribución no autorizada de contenido personal (*doxing*); y (b) la violencia motivada por la participación *online*, que alude a los ataques contra las mujeres que ejercen un rol activo en la red e incluye agresiones dirigidas a silenciarlas mediante la infravaloración de sus ideas o el menoscabo de su credibilidad (Nadim & Fladmoe, 2021). La violencia parece incrementarse si la mujer crea contenidos o participa en actividades alejadas de los estereotipos de género (i.e., retransmitir videojuegos, deportes) (Patrick, 2018; Ruberg, Cullenm & Brewster, 2019) o si habla de feminismo (Xie, Cambazoglu, Berger-Correa, & Ringrose, 2022). Estas conductas dan lugar a una de las consecuencias más perversas de los discursos misóginos *online*, la autocensura (Jane, 2016), una situación que representa un obstáculo para la participación igualitaria de las mujeres en la vida pública y política. En este sentido, aproximadamente, el 40% de las mujeres declaran haber renunciado a publicar contenido por miedo al odio en la red (Barker, 2019). Así, el abuso que sufren las mujeres no obedece a la generalización de la violencia en Internet, sino a una misoginia estructural arraigada culturalmente que siempre encuentra nuevas vías para perpetuarse (Jane, 2014).

La misoginia digital es un problema de gran magnitud, especialmente en plataformas como X (Barlett, 2014). Las Naciones Unidas (2018) revelan que el 23% ha experimentado algún tipo de abuso en la red a lo largo de su vida; la *World Wide Web Foundation* (2020) advierte que el 52% de las niñas y las mujeres jóvenes ha sufrido violencia *online*, incluyendo amenazas, acoso sexual y *doxing*. El informe del Consejo de Europa (2020), en un estudio en el que participaron 14,071 niñas y mujeres jóvenes de 22 países, reveló que la mitad de ellas había sufrido ataques misóginos en la red y, como consecuencia de estos ataques, una de cada cuatro temía por su integridad física. Esto demuestra que las repercusiones de la misoginia digital no se circunscriben al ámbito virtual, sino que son capaces de exceder los límites de las pantallas e impactar en el bienestar psicoemocional de las víctimas en la vida real.

1.2. Los perpetradores del odio *online*

Si bien las investigaciones sobre misoginia digital se han centrado principalmente en las víctimas y los tipos de discurso de odio que sufren, es funda-

mental comprender que este fenómeno tiene un impacto sistémico, afectando a las víctimas, pero también a los perpetradores y a la sociedad.

Esta es una cuestión de interés si tenemos en cuenta que los chicos son los más expuestos a los contenidos digitales misóginos y que, debido a su etapa evolutiva, se encuentran en riesgo de interiorizar estos valores en la construcción de su identidad. Uno de los principales mecanismos que subyacen a este proceso es la normalización de la violencia derivada de la exposición constante a los mismos estímulos (Megarry, 2014). Como consecuencia, se produce la habituación, fenómeno por el que los estímulos dejan de producir respuestas, dando lugar a la desensibilización, al desarrollo de una mayor tolerancia y, siguiendo el principio de escalada conductual, se incrementa la probabilidad de reproducir la violencia, primero en el ámbito digital y luego en la vida real. Esta cuestión se observa en el incremento de ataques violentos de jóvenes *incel* –que describiremos más adelante– quienes, tras radicalizarse en foros *online*, llevaron a cabo actos terroristas contra mujeres (Isla-Joulain, 2020) mientras repetían consignas misóginas (El País, 2021).

Todavía no hay consenso sobre cuáles son las vías de entrada de los jóvenes a las comunidades misóginas. Sin embargo, estudios previos advierten de la influencia de dos variables: la baja autoestima y la exposición a ideas que justifican la dominancia masculina (Díaz-Aguado & Martínez-Arias, 2022). Dado que los menores acceden a la red a una edad temprana, el análisis de los contenidos que consumen podría arrojar luz sobre los posibles detonantes del sexismo digital. En este sentido, los vídeos de los creadores de contenido (e.g., *streamers*) parecen un buen punto de partida, puesto que es uno de los principales motivos por lo que los menores usan Internet (IAB, 2023).

Si bien la investigación no ha explorado en profundidad el papel de los creadores de contenido, algunos de los *streamers* más influyentes de la actualidad incorporan a su discurso, a menudo en clave de humor a través de *memes*, el sexismo, posturas abiertamente contrarias al feminismo y apología a la violencia contra las mujeres (Shifman & Lemish, 2011). Un caso ilustrativo es el de Rubius (40.3 millones de suscriptores) que, en el año 2012, en un clip del videojuego *Skyrim* –que almacena 1,400,000 visitas– decía:

Muy buenas a todos. Hoy quería hacer un vídeo sobre los comentarios que alguna gente ha hecho sobre mis vídeos, sobre que eran machistas y tal y.... por lo de “a fregar” y... del *bukake* y de cómo trato a las mujeres en general en este juego, ¿no? No sé, quería demostraros que en realidad no soy, para nada, machista. De hecho, le he comprado un regalo a mi mujer que espero que le guste mucho. Mírala, qué guapa. Cariño, yo tam-

bién me alegro de verte. Mira lo que te traigo: una plancha. A ver, toma. Venga, mujer. Te he comprado este regalo para que hagas cositas de mujer.

A continuación, golpea y mata a la mujer en el juego y finaliza diciendo “Tampoco es para tanto. No hace falta que te hagas la muerta para no planchar”. A pesar de la antigüedad del vídeo y, considerando que es posible que este creador ya no comparta estas creencias, resulta interesante comprobar cómo en la actualidad, 12 años después de la publicación original, el vídeo sigue generando comentarios (e.g., @sebayed “JAJAJAJAJAA Que irónico verlo cuando se acerca el Día de la Mujer”). También infamemente reconocido es el clip del Xokas (2.3 millones de suscriptores) en el que recordaba en 2022 la estrategia para ligar de uno de sus amigos:

Yo tengo colegas que no beben y que era muy así, de ir a ligar con las *pibas* y se divertían mucho llevándose a *pibas* que estaban colocadas y bailando, y él no estaba colocado. Claro, para él era muy fácil porque, claro, una tía que te ve como un 4 te ve como un 7, igual que tú, que encima estás sereno... mides perfectamente tus palabras, chupado. Salía con nosotros y se iba con una *piba* siempre, un *crack*, un fuera de serie (...). A río revuelto, ganancia de pescadores.

Los *streamers* generan a su alrededor comunidades de seguidores que los perciben como referentes y que dan lugar a la creación ilusoria de dos grupos contrapuestos: el endogrupo, compuesto por los seguidores, y el exogrupo, formado por las personas externas. Desde la Psicología Social se ha mostrado cómo estos grupos tienden a sobreestimar las similitudes entre sus miembros y las diferencias con los agentes externos, lo que aumenta la distancia psicológica hacia quienes no forman parte de la comunidad. En este contexto, las críticas que reciben los *streamers* por sus comportamientos sexistas y misóginos son interpretadas por los seguidores como ataques a parte de su propia identidad. Esto los lleva a defender al *streamer* a través de cualquier estrategia disponible, incluso si esta implica la legitimación de la misoginia como herramienta identitaria (e.g., comentario en el vídeo del Rubius @xela439: “vengo diez años del futuro y una especie de niñas de 15 años con las axilas teñidas de verde van a cancelar al Rubius por esto”).

En línea con lo anterior, la literatura advierte que, en los últimos años, está teniendo lugar un cambio de pensamiento en las mujeres jóvenes, quienes se identifican, cada vez más, como feministas. Esto se ha traducido en una menor tolerancia hacia las conductas sexistas y misóginas, lo que se ha percibido

desde algunos grupos sociales como un desempoderamiento masculino (Dickel & Evolvi, 2023). Como consecuencia, se ha observado una tendencia a que estos busquen la reafirmación de su identidad en comunidades que defienden un modelo de masculinidad hegemónica (Price, 2023), lo que explica el auge de comunidades virtuales misóginas (i.e., manófera). Esta parte de Internet está compuesta por numerosos grupos, entre los que destacan los activistas por los derechos de los hombres (MRA), los grupos de hombres independientes (*Men going their own way, MGTOW*) y los *Incels* (*Involuntary Celibate* o celibato involuntario). De estos grupos, el de los *incels* es el que más ha crecido y el que más se ha radicalizado. Los *incels* son hombres que no pueden atraer a parejas románticas femeninas (a pesar de desearlo) y culpan a las mujeres de su escaso éxito. El argumentario de este grupo se basa en ideas pseudo-científicas de corte genético (i.e., las mujeres sólo buscan compañeros sexuales atractivos), biológico (i.e., hay una “lotería genética” y ellos no son responsables de haber perdido) y psicológico (i.e., las mujeres son manipuladoras, promiscuas). En España, existen distintos foros en los que prima la misoginia; siendo el más reconocido *Forocoches*. Este foro que cuenta con 877,237 usuarios, se caracteriza por el discurso de odio, especialmente dirigido hacia las mujeres. A pesar de las peculiaridades de cada comunidad, todas comparten una ideología machista que responsabiliza a las mujeres de los infortunios masculinos, creencia que refuerza la vinculación entre sus miembros mediante la validación y retroalimentación del ideario misógino

Con todo, es importante tener en cuenta que las formas de violencia que se dan en las comunidades virtuales a menudo tienen lugar de manera velada, lo que dificulta su detección temprana. Esta violencia se caracteriza por discursos enmascarados, a menudo, a través del humor, produciendo la aceptación de la misoginia (Kim, 2018). A estas estrategias de influencia social se añaden las características de la red (i.e., anonimato, rápida difusión). Estos factores facilitan que los jóvenes se involucren de manera más activa en la violencia digital contra las mujeres sin percibir sus consecuencias reales.

1.3. La prevención de la misoginia

La violencia *online* y los discursos misóginos son cada vez más frecuentes en las redes sociales. Como consecuencia, las víctimas tienden a vivir estas experiencias en soledad por el miedo a las posibles represalias, la trivialización de su experiencia y la falta de apoyo social (Ortiz, 2024; Rennie, 2023). Por su

parte, la naturaleza cambiante de Internet y de las redes sociales ha obstaculizado el desarrollo de estrategias eficaces para combatir la violencia digital hacia las mujeres. Sin embargo, la literatura ha puesto de manifiesto que existen ciertos factores de protección que, con independencia de la naturaleza de la red social o el medio virtual, se relacionan con el bienestar digital y, por tanto, deben convertirse en el eje vertebrador de todas las intervenciones.

1.3.1. Familia

El conocimiento de las familias sobre los peligros de la red ha ido en aumento, tanto debido a la mayor sensibilización sobre el tema como al hecho de que los progenitores son cada vez más jóvenes y están más familiarizados con las redes. Sin embargo, esta familiaridad también implica que se encuentren expuestos a contenidos –y riesgos– similares a los que se enfrentan sus hijos e hijas. Un estudio de Internet Matters (2023) encontró que el 40% de los padres, frente al 22% de las madres, creían que la gente exageraba sobre la frecuencia de la misoginia online. Este porcentaje ascendía al 58% en el caso de los progenitores más jóvenes (25-34 años). Un dato preocupante del estudio es que el 56% de los padres tenían actitudes positivas sobre Andrew Tate (*influencer* abiertamente misógino) y consideraban que era un referente positivo para sus hijos debido a sus consejos sobre estilo de vida y finanzas, obviando los contenidos misóginos que aparecen transversalmente en todos sus vídeos.

1.3.2. Centros educativos

Los colegios e institutos son contextos esenciales en el desarrollo de los y las menores. Sin embargo, la enseñanza de la igualdad y la ciberseguridad suele ser limitada, circunscribiéndose, en el mejor de los casos, a las horas de tutoría o actividades puntuales. Así, la familia y los iguales se convierten en las principales fuentes de conocimiento sobre estas problemáticas (Internet Matters, 2023). Con la irrupción de las TICs en nuestra vida es necesario que los centros educativos implementen programas de formación específicos sobre su uso adecuado y responsable que se encuentren, además, integrados en el currículo escolar.

1.3.3. Grupo de iguales

Los iguales constituyen un factor esencial en el desarrollo de la identidad y los valores en la adolescencia, tanto prosociales como violentos. La litera-

tura sugiere que cuando los individuos perciben que sus iguales participan o condonan este tipo de conductas tienen más probabilidades de cometer violencia. Así, estos grupos pueden crear y reforzar normas sociales que toleran y fomentan el sexismo y la misoginia mediante diferentes estrategias de comunicación persuasiva. Entre ellas destacan las cámaras de eco, por las que las retóricas y actitudes misóginas se ven reforzadas mientras que las voces disidentes que las contradicen se obvian (sesgos de confirmación), creando un ambiente en el que los puntos de vista más radicales son los más reforzados. Añadido a esto, es importante tener en cuenta el funcionamiento de los algoritmos de las RR. SS, por los que se muestra a los usuarios contenidos similares a los que ya consumen, creando así universos digitales personalizados aislados de toda realidad alternativa que contradiga el propio discurso.

2. Objetivos

Tomando en consideración el consumo diario de contenidos digitales de los y las adolescentes y su continua exposición a contenidos contra las mujeres, el objetivo de esta actividad fue visibilizar la misoginia en la red y sensibilizar sobre sus consecuencias para proporcionarles herramienta de identificación temprana. Con el fin de concretar este fin en metas operativas, se establecieron los siguientes objetivos específicos:

- Definir la misoginia *online*, incluyendo ejemplos que ayuden a los y las adolescentes a comprender su alcance y manifestaciones.
- Explorar ejemplos de misoginia *online* a través de casos concretos, con especial atención a los creadores de contenido (*streamers, youtubers, influencers*).
- Analizar el impacto de la misoginia *online* sobre la salud mental, el bienestar y las relaciones interpersonales.
- Comprender la gravedad de la misoginia a través de la Psicología (habitación, normalización y la psicología de los grupos).
- Identificar discursos misóginos en la red y estimular la reflexión crítica.
- Fomentar la acción y el empoderamiento a través de recursos y herramientas prácticas.

3. Metodología

La actividad se desarrolló empleando una exposición de los contenidos, seguida de un debate en el que se requería la participación activa del alumnado. Debido a que la actividad se llevó a cabo con menores en horario lectivo en el que no estaba permitido el uso de dispositivos móviles, no fue posible registrar ni cuantificar la participación de manera objetiva (p.ej., a través de *Kahoot* o *Mentimeter*). Así, se solicitó la participación mediante respuestas a mano alzada y concediendo turnos de palabra.

4. Desarrollo de la experiencia

La experiencia se estructuró en torno a cuatro puntos, comenzando por la definición y caracterización de la misoginia para comprobar el conocimiento del alumnado, en tanto que estudios previos advierten que, aproximadamente, el 46% de los y las adolescentes desconocen el concepto (Internet Matters, 2023). A continuación, el debate se centró en las distintas manifestaciones de la misoginia en la red. Una vez asentados los conceptos de interés, se proporcionó una explicación sobre los mecanismos intra e interpsicológicos que explican la aceptación del discurso misógino y sus consecuencias. La actividad finalizó con la discusión sobre estrategias de prevención e intervención de la misoginia digital. Los puntos concretos de la actividad fueron:

- Sexismo, machismo, misoginia... pero ¿de qué estamos hablando?
- Internet es oscuro y alberga horrores: *INCELS*, *onvres* y otros *trolls* contra la igualdad
- ¿Qué tienen de malo las bromas? Lo que dice la Psicología al respecto
- Del *hate* al empoderamiento

A continuación, se procede a la descripción más detallada de cada uno de los puntos anteriores.

En primer lugar, la actividad comenzó con un debate para diferenciar los conceptos de sexismo, machismo, feminismo y misoginia. Tras una breve lluvia de ideas, se proporcionó una definición operativa de cada término y se mostraron ejemplos aplicados utilizando casos mediáticos accesibles para el alumnado. El objetivo era facilitar la conexión con la temática (aprendizaje significativo) y motivar el interés del alumnado (p.ej., papel de las mujeres y los hombres en las Campanadas, críticas a *youtubers* hombres y mujeres). A

continuación, se expusieron las principales comunidades virtuales misóginas siguiendo la misma dinámica: nombre de la comunidad, solicitud al alumnado de señalar a mano alzada si la conocían, caracterización de la misma de manera conjunta y ejemplos prácticos. En este apartado se tomaron precauciones para no escindir a la audiencia en grupos diferenciados en cuanto al género (chicos vs. chicas). Para evitarlo, se motivó la creación psicológica de un endogrupo (i.e., quienes atendemos a la conferencia) y un exogrupo (i.e., de quienes hablamos: los hombres misóginos), usando para ello como herramienta fundamental el humor y la reducción al absurdo de los ejemplos presentados. Adicionalmente, para subrayar la idea de que el factor que subyace a la violencia *online* es la misoginia y que todo el mundo es susceptible de incurrir en ella, incluso las chicas, se discutieron los movimientos liderados por mujeres como las *not like the other girls* (no como las otras chicas) o las *Tradfem* (movimiento que defiende los roles femeninos tradicionales). Se expuso cómo estos movimientos buscan la validación masculina a través de la crítica y la trivialización de los comportamientos y características socialmente atribuidas a lo femenino (e.g., belleza, cuidado, sensibilidad) y, simultáneamente, la autopresentación ensalzada con características típicamente masculinas a las que se les atribuye mayor valor (Rische, 2023).

En el siguiente punto se procedió a exponer de manera sucinta los mecanismos intra (i.e., habituación estimular) e interpsicológicos (i.e., aceptación social, reforzamiento) que favorecen el mantenimiento del discurso misógino en la red. El objetivo de esta actividad era proporcionar al alumnado una explicación basada en la evidencia para comprender el comportamiento virtual y, de este modo, alcanzar el segundo objetivo, que era incrementar la conciencia sobre las propias conductas sexistas (toleradas y cometidas). Para ello, se plantearon dos factores:

a) *Recursos cognitivos limitados*. Se explicó al alumnado que la capacidad de nuestro cerebro para procesar información es limitada, por lo que, para reducir la carga cognitiva, utiliza estrategias como la habituación. Se explicó este principio y se solicitaron ejemplos al alumnado. A continuación, se discutió la relación de este proceso con la normalización, subrayando cómo la exposición reiterada a un mismo estímulo produce una disminución en la respuesta de nuestro organismo en las exposiciones futuras. Este proceso se ejemplificó a través de la pregunta *¿Por qué no nos afecta ver noticias sobre la guerra?*, a la que siguió una discusión sobre la atención que suscitaban, en comparación, los temas candentes –pero banales– en las redes sociales (p.ej., rupturas sentimentales de *influencers*).

b) *Procesos de interacción social.* La influencia del grupo se expuso a través de la descripción de los principios esenciales de los procesos de interacción social. Concretamente, se argumentó sobre la necesidad humana de pertenencia y cómo estos grupos la proporcionan empleando diversas estrategias como la creación de endogrupos y exogrupos a través de códigos compartidos y las normas de conducta ante la percepción de amenaza. En este caso, se discutió sobre el objetivo de los ataques, concluyendo que eran dirigidos tanto a las mujeres, como a aquellos que trataban de defenderlas.

Este bloque finalizó con el análisis de las consecuencias de estos procesos psicológicos en nuestra realidad cotidiana, exponiendo el riesgo descrito por la investigación científica de la migración de la conducta (del entorno digital al real) y de la escalada de la violencia. Se mostraron las estadísticas de violencia de género para visibilizar el impacto de estos comportamientos.

Por último, se examinaron las estrategias y herramientas disponibles para combatir la misoginia digital. Dado que las estadísticas apuntan a que las últimas generaciones (*Zeta* y *Alpha*) se encuentran más sensibilizadas sobre la violencia contra la mujer, la diversidad y el feminismo (Dotti Sani & Quaranta, 2017), se siguió un enfoque centrado en el empoderamiento y la importancia de ejercer contraofensivas a los discursos de odio (Lawrence & Ringrose, 2018). Se abordaron las siguientes estrategias:

- Psicoeducación y formación. Se comenzó describiendo la importancia de conocer la realidad y formarse en materia de igualdad mediante actividades dirigidas a la sensibilización, la información y la implicación personal. Se destacaron las actividades y eventos celebrados por el centro educativo que reflejaban el compromiso de la comunidad educativa con la igualdad de género.
- Activismo en la red. Se resaltó el papel del activismo en la red como herramienta para frenar la misoginia digital. Se mencionaron ejemplos de *influencers* y *streamers* feministas para evidenciar que, a pesar de la viralidad de los discursos de odio, es posible alcanzar éxito en las redes a través de narrativas culturalmente positivas y empoderantes.
- Espacios seguros en la red. Se subrayó la necesidad de crear espacios seguros donde se estimulen el diálogo y la discusión sobre la misoginia sin miedo a la discriminación o el acoso.
- Visibilización de las mujeres. Se discutió sobre la importancia de visibilizar el trabajo y las voces de las mujeres, concederles la posibilidad de na-

rrar sus propias experiencias personales y otorgarles el papel, la credibilidad y la entidad que merecen.

Para concluir el apartado de activismo, se presentó el mecanismo de la resignificación del insulto como herramienta de empoderamiento (Moon, 1995; Popa-Wyatt, 2020), una estrategia utilizada a lo largo de la historia por colectivos tradicionalmente marginados por la sociedad (i.e., lucha por los derechos afroamericanos, movimiento LGBTIQ). Así, se argumentó sobre el uso del lenguaje y su impacto psicológico, mediatizado por la interpretación y la atribución personal de un significado.

Finalmente, se redirigió la atención al rol del perpetrador de misoginia *online*, recordando que todas las personas son susceptibles de incurrir en ellas en algún momento debido al fuerte arraigo del patriarcado en la cultura. Se resaltó la importancia de utilizar los privilegios para combatir la desigualdad, incluyendo conductas como no compartir contenidos que denigren a las mujeres e interceder ante la observación de comportamientos sexistas o misóginos, especialmente cuando provienen del entorno próximo. Además, se discutió sobre la necesidad de reconocer la misoginia como medio para generar contenidos virales. Estos contenidos reflejan, en última instancia, la mercantilización del sexismo por parte de los creadores de contenido. El debate se centró en la importancia de comprender que los *streamers* son empresarios y que se debe distinguir el personaje de la persona, tomando en consideración que su fin es obtener beneficios económicos y, por tanto, que sus seguidores/suscriptores son productos. Aunque esta perspectiva capitalista es evidente para las personas adultas, la percepción de los creadores como referentes, unido al sentimiento de pertenencia que generan y las características del pensamiento adolescente, llevan a que la identificación de esta realidad sea compleja para los y las jóvenes.

A modo de corolario y atendiendo a los principios de recencia y primacía por lo que los contenidos que más se retienen son los presentados en primer y último lugar, se listaron los puntos más importantes de la actividad:

- Todos y todas participamos en la vida digital y nos encontramos expuestos/as a contenidos sexistas, racistas, LGBTfóbicos, xenófobos y misóginos (entre otros).
- La exposición repetida lleva a la habituación y normalización de los contenidos (“Internet es así”, “Twitter es tóxico”). Lo que es normal no nos llama la atención y no nos moviliza para el cambio.

- Importancia de consumir de manera consciente los contenidos digitales (no hay nada casual, todo está pensado) y ser críticos/as con ellos.
- No participar en la perpetuación del discurso de odio *online*. Aprovechar nuestros privilegios para cambiar la realidad.

5. Resultados esperados

Se espera que la actividad proporcione al alumnado nuevos conocimientos, tanto sobre la misoginia como de los procesos psicológicos que influyen en el modo en que perciben e interactúan con su realidad cotidiana. Concretamente, se pretende conseguir:

- Sensibilización. Aumento del conocimiento sobre sexismo y misoginia digital, incluyendo sus manifestaciones y consecuencias.
- Comprensión. Conocer y comprender el impacto que ejerce en nuestro pensamiento y en la interpretación de la realidad la exposición reiterada a cierto tipo de mensajes desde el punto de vista psicológico.
- Conciencia crítica. Desarrollo de habilidades para identificar la misoginia digital en diferentes plataformas (i.e., redes sociales, foros, vídeos).
- Empoderamiento. Competencias para responder a la misoginia digital, incluyendo estrategias de autoprotección hacia los discursos misóginos y apoyar a otros en línea.
- Reflexión ética. Sobre los roles de género, la igualdad y el respeto en el entorno digital, fomentando la empatía.
- Promoción de comportamientos positivos. Promoción de la igualdad de género y la defensa contra la misoginia digital.
- Creación de una comunidad de apoyo. Fomento de un ambiente donde los estudiantes se sientan seguros para discutir y abordar temas relacionados con la misoginia digital, y donde puedan recibir apoyo mutuo.

La actividad estaba inicialmente diseñada para que acudiera el alumnado de 1º de Bachillerato. Sin embargo, el título generó un interés inusitado, llevando a que solicitara la participación el alumnado de 4º de ESO y de 2º de Bachillerato, además de profesorado del centro. A pesar de la corta duración de la actividad, la atención suscitada y el nivel de participación, sugiere que la psicoeducación sobre las problemáticas en la red, más allá de la ciberseguridad, son una cuestión de interés para la juventud. Esta actividad pretende haber generado un impacto positivo en los y las asistentes, al invitar a la re-

flexión y al consumo crítico de los contenidos digitales para que se conviertan en ciudadanos y ciudadanas digitales responsables.

6. Conclusiones

Para combatir la misoginia digital, es necesario un abordaje integral y multidimensional que contemple intervenciones en las que participen los distintos agentes implicados en los contextos significativos de los menores. Asimismo, es crucial intervenir sobre las causas culturales que contribuyen a la normalización de la violencia contra las mujeres en los entornos digitales. Esto implica desafiar las normas socioculturales sexistas, promover la igualdad de género y el respeto *offline*, y responsabilizar a los usuarios y usuarias de sus conductas digitales y sus repercusiones en el mundo real.

En la sociedad de la información y la comunicación, el uso libre de Internet y la seguridad en línea es una cuestión de Derechos Humanos y constituye un indicador inequívoco del avance de una sociedad en materia de igualdad de género.

Bibliografía

- Borca, Gabriella, Bina, Manuela, Keller, Peggy S., Gilbert, Lauren R., & Begotti, Tatiana (2015). Internet use and developmental tasks: Adolescents' point of view. *Computers in Human Behavior*, 52, 49-58. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.05.029>
- Carlson, Bronwyn & Berglund, Jeff. (2023). *Indigenous peoples rise up*. Rutgers University Press. <https://doi.org/10.36019/9781978808812>
- Chan, Esli (2023). Technology-facilitated gender-based violence, hate speech, and terrorism: A risk assessment on the rise of the incel rebellion in Canada. *Violence Against Women*, 29(9), 1687-1718. <https://doi.org/10.1177/10778012221125495>
- Díaz-Aguado, María José & Martínez-Arias, Rosario (2022). Types of male adolescent violence against women in three contexts: Dating violence offline, dating violence online, and sexual harassment online outside a relationship. *Frontiers in Psychology*, 13, 850897. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.850897>
- Dickel, Valeie & Evolvi, Giulia (2023). "Victims of feminism": Exploring networked misogyny and #MeToo in the manosphere. *Feminist Media Studies*, 23(4), 1392-1408. <https://doi.org/10.1080/14680777.2022.2029925>
- Dotti Sani, Giulia M. & Quaranta, Mario (2017). The best is yet to come? Attitudes toward gender roles among adolescents in 36 countries. *Sex Roles*, 77(1-2), 30-45. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0698-7>

- Drakett, Jessica, Rickett, Bridgette, Day, Kate, & Milnes, Kate (2018). Old jokes, new media – Online sexism and constructions of gender in Internet memes. *Feminism & Psychology*, 28(1), 109-127. <https://doi.org/10.1177/0959353517727560>
- Filipovic, Jill (2007). Blogging While Female: How Internet Misogyny Parallels «Real-World» Harassment. *Yale Journal of Law & Feminism*, 19.
- Instituto Nacional de Estadística. (2021). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en los Hogares*.
- Interactive Advertising Bureau, 2023. (2023). *Estudio de redes sociales 2023*.
- Internet Matters. (2023). “It’s really easy to go down that path”: Young people’s experiences of online misogyny and image-based abuse.
- Jane, Emma Alice (2016). Online misogyny and feminist digilantism. *Continuum (Mount Lawley, W.A.)*, 30(3), 284-297. <https://doi.org/10.1080/10304312.2016.1166560>
- Jane, Emma Alice (2014). ‘Back to the kitchen, cunt’: speaking the unspeakable about online misogyny. *Continuum*, 28(4), 558-570. <https://doi.org/10.1080/10304312.2014.924479>
- Kim, Jinsook (2018). Misogyny for male solidarity: Online hate discourse against women in South Korea. En J. Vickery y T. Everbach (eds.), *Mediating Misogyny* (pp. 151-169). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72917-6_8
- Lawrence, Emilie & Ringrose, Jessica (2018). @Notofeminism, #Feministsareugly, and Misandry Memes How Social Media Feminist Humor is Calling out Antifeminism. En Jessalynn Keller & Maureen E. Ryan (Eds.), *Emergent Feminisms* (pp. 1-22). Routledge.
- Megarry, Jessica (2014). Online incivility or sexual harassment? Conceptualising women’s experiences in the digital age. *Women’s Studies International Forum*, 47, 46-55. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2014.07.012>
- Moon, Dawnee (1995). Insult and inclusion: The term fag hag and gay male «community». *Social Forces; a Scientific Medium of Social Study and Interpretation*, 74(2), 487-510. <https://doi.org/10.1093/sf/74.2.487>
- Nadim, Marjan, & Fladmoe, Audun (2021). Silencing women? Gender and online harassment. *Social Science Computer Review*, 39(2), 245-258. <https://doi.org/10.1177/0894439319865518>
- Ortiz, Stephanie M. (2024). “If something ever happened, I’d have no one to tell:” how online sexism perpetuates young women’s silence. *Feminist Media Studies*, 24(1), 119-134. <https://doi.org/10.1080/14680777.2023.2185565>
- Park, Jion Sung, Seering, Joseph, & Bernstein, Michael S. (2022). Measuring the prevalence of anti-social behavior in online communities. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 6, 1-29. <https://doi.org/10.1145/3555552>

- Patrick, Ashton (2018). “Ur so Hawt:” The Presentation of Gender in Online Game Streaming. *QuaesitUM*, 5.
- Popa-Wyatt, M. (2020). Reclamation. *Grazer philosophische Studien*, 97(1), 159-176. <https://doi.org/10.1163/18756735-09701009>
- Price, Henry (2023). Anti-feminism as anti-establishment and emancipatory: the gendered metapolitics of Incel. *Feminist Media Studies*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/14680777.2023.2291314>
- Rennie, Erin (2023). ‘What a lying slut’: The (re)production of rape myths in online misogyny towards women disclosing their experiences of rape through the #MeToo movement. *Journal of Gender-Based Violence*, 7(2), 204-219. <https://doi.org/10.1332/239868021x16699044856526>
- Rische, Jessica (2023). «I’m not like the other girls»: The phenomenology of affect: How is female self-expression affected by internalized misogyny. Tesis doctoral. Linköping Univeristy.
- Ruberg, Bonnie, Cullen, Amanda L.L., & Brewster, Kathryn (2019). Nothing but a “titty streamer”: Legitimacy, labor, and the debate over women’s breasts in video game live streaming. *Critical Studies in Media Communication*, 36(5), 466-481. <https://doi.org/10.1080/15295036.2019.1658886>
- Shifman, Limor & Lemish, Dafna (2011). “mars and Venus” in virtual space: Post-feminist humor and the internet. *Critical Studies in Media Communication*, 28(3), 253-273. <https://doi.org/10.1080/15295036.2010.522589>
- Valkenburg, Patti M. & Peter, Jochen. (2011). Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks. *The Journal of Adolescent Health*, 48(2), 121-127. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.08.020>
- Xie, Xumeng, Cambazoglu, Idil, Berger-Correa, Bárbara, & Ringrose, Jessica (2022). Anti-feminist misogynist shitposting: The challenges of feminist academics navigating toxic twitter. En *Gender in an Era of Post-truth Populism*. Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350194625.ch-007>

Webgrafía

- El País. (2021). Un joven mata a su madre y a cuatro transeúntes, entre ellos una niña, en el Reino Unido. *El País*. <https://elpais.com/internacional/2021-08-13/un-joven-mata-a-tiros-a-cinco-personas-entre-ellas-una-nina-en-reino-unido-antes-de-suicidarse.html>
- elrubiusOMG. (2012). *Skyrim - Un regalo para mi mujer*. https://www.youtube.com/watch?v=B81VP6ZidHo&ab_channel=elrubiusOMG

EL PAPEL DE LOS SELFIS EN EL AUTOCONCEPTO Y LA AUTOESTIMA
DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO.
UNA PROPUESTA PARA TRABAJAR CON ADOLESCENTES

Lucía Cabrera Romero
Universidad de Córdoba

Resumen

Los selfis o autofotos tienen un papel relevante en la configuración de la identidad y el autoconcepto, especialmente durante la adolescencia. Tras una revisión de estudios sobre selfis tomados por personas jóvenes, observamos que estos perpetúan estereotipos de género y mensajes sexualizados, además de tener como referentes modelos de belleza alejados de la realidad que pueden provocar problemas de autoestima. Por este motivo, creemos necesaria una acción formativa y proponemos un taller que propicie la reflexión crítica con perspectiva de género, el autoconocimiento y el cuestionamiento de los modelos normativos actuales, con el objetivo de contribuir a la construcción de identidades sanas y diversas.

Palabras clave: selfi, género, adolescencia, identidad, autoestima.

1. Introducción

Podemos definir identidad personal como el conjunto de rasgos y características que nos hacen únicos y singulares y nos diferencian de otras personas; ésta es dinámica y depende de factores individuales y sociales, del autoconcepto y de la forma de presentarnos ante los demás. La identidad personal se construye desde la infancia, cuando tomamos conciencia del yo, y se consolida cuando llegamos a la edad adulta, siendo la fase de la adolescencia, entre los 12 y los 17 años, especialmente crítica y sensible “por ser un período donde se crean numerosas relaciones sociales y ocurren abundantes cambios físicos y emocionales que influyen en la configuración de la personalidad y la forma de relacionarse” (Cabrera Romero, 2023: 135). En esta etapa, por tanto, es fundamental sentar las bases de una buena salud en todos los niveles (Organización Mundial de la Salud, 2022).

En la construcción de la identidad, el selfi o autofoto tiene en la actualidad un papel fundamental, como destacan diversos estudios (Lasén, 2012, 2015; Gómez Cruz y Thornham, 2015; Ayerbe y Cuenca, 2019; Martínez Eiri,

2021), ya que es una forma habitual que utilizan los y las adolescentes para exponerse ante los demás a la vez que les permite mostrarse con una imagen modificada y realizada en función del contexto (existen diferencias entre el ámbito familiar, el social o el académico). En esta forma de representación, la persona retratada es objeto y sujeto al mismo tiempo y podrá decidir qué rasgos le interesa exhibir y cuáles ocultar para conformar una imagen socialmente aceptada, lo que tendrá consecuencias en la construcción de su identidad personal: “la imagen es subjetiva, y esa subjetividad imprime conciencia propia del cuerpo, de manera que influye en los procesos de autoestima, auto-concepto y, por supuesto, identidad” (Calvo y San Fabián, 2018: 169).

En este sentido, el selfi nos ayuda a configurar y experimentar nuestra propia identidad y tiene una función social; cuando lo compartimos, nos exponemos a la mirada y a la reacción de la persona que observa. De esta forma, sostienen Calvo y San Fabián (2018:169):

las imágenes de los cuerpos se modifican con filtros y son más amables que los espejos, por lo que derivan en apreciaciones más personales de uno mismo, y están supeditadas a la opinión del otro, descubriéndonos en su mirada.

Así, con el deseo de gustar y buscar la aprobación de los demás (Belonovskaya *et al.*, 2021), trataremos de mostrar una imagen atractiva que siga los referentes culturales y mediáticos del momento que, en el caso de los y las adolescentes, son modelos, deportistas e *influencers* actuales (Martín Prada, 2018).

Sin embargo, no existe el selfi ideal, el canon de belleza hegemónico está alejado de la realidad, es inalcanzable y causa frustración e insatisfacción, factores que pueden causar baja autoestima (Martín Prada, 2018). Como señala Vaquero Cañestro (2021:133), “la conversión de la apariencia real en una imagen ajustada a un canon mediático tiene enormes implicaciones en la construcción identitaria de la juventud en la medida en que pasa por el rechazo de lo real”. Esta imagen simulada para ser socialmente aceptada es, además, estereotipada y normativa (Murolo, 2015; Fontcuberta, 2020).

Los estudios llevados a cabo con población adolescente (Tortajada, Araña y Martínez, 2013; Calvo González y San Fabián Maroto, 2018; Regueira, González-Villa y Martínez-Piñeiro, 2023) indican que los selfis perpetúan los estereotipos de género (Rose *et al.*, 2012; Döring, Reif y Poeschl, 2016; Forsman, 2017) y las relaciones desiguales de poder:

mientras ellos participan del ritual heteronormativo habitual de demostración de virilidad y de acción, ellas aparecen en representaciones sexualizadas vinculadas a un canon de belleza imposible en la medida en que no son referentes de cuerpos naturales (Vaquero Cañestro, 2021: 135).

Los espacios, los gestos, las poses y las estrategias a la hora de fotografiarse son diferentes en las autofotos tomadas por chicos y por chicas, como comentaremos en el siguiente apartado.

Consideramos que, además de los peligros de perpetuar los estereotipos de género, una de las formas de violencia simbólica es establecer modelos de belleza inalcanzables y alejados de la realidad que dañan la autoestima de las mujeres y pueden conducir, en ocasiones, a la autolesión: “el no poder cumplir con las expectativas ni con los estereotipos asignados provoca estrés y falta de autoestima, sobre todo, en chicas y, en menor medida, en chicos” (Cabrera Romero, 2022: 59).

Mostrar a las mujeres como objetos de placer sexual, potenciando su belleza física es otra forma de violencia contra ellas (Bernárdez Rodal, 2015) que se ha intensificado recientemente con las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Algunos estudios achacan esta práctica a los mensajes sexualizados (Blake, Bastian, Denson, Grosjean y Brooks, 2018) que los adolescentes encuentran en la cultura global, reforzados por la programación televisiva, donde existe una clara exposición de la sexualidad y, especialmente, del cuerpo femenino (Menjívar Ochoa, 2010).

2. Los selfis en la adolescencia y los estereotipos de género

En este apartado revisaremos tres de los estudios con perspectiva de género realizados con adolescentes y mencionados en el apartado anterior, donde se analizan los selfis de jóvenes españoles en distintas redes sociales. El objetivo de la revisión es extraer los rasgos que diferencian las autofotos de las chicas de las de los chicos y los estereotipos de género presentes en ellas.

En el primero de ellos, Tortajada, Araña y Martínez (2013) seleccionan una muestra de 355 perfiles de Fotolog de personas jóvenes para realizar un estudio de las autopresentaciones fotográficas basado en los análisis publicitarios de Goffman (1979) y Gill (2007, 2009). Los resultados muestran una erotización en chicos y chicas, aunque a través de diferentes partes del cuerpo, ellas muestran escote y piernas mientras que ellos se decantan por enseñar músculos y otros símbolos de fuerza física. Ellos resaltan la musculatura y

el potencial de actividad de su cuerpo, destacando su poder (Dyer, 1982) y los abdominales (Gill, 2009), mientras que ellas parecen exhibirse, sobretodo, para dar placer a la mirada masculina (Berger, 2004; Mulvey, 1975) o para darse autoplacer (Gill, 2007) (Tortajada, Araüna y Martínez, 2013: 182).

Vemos, así, cómo algunas fotografías de partes fragmentadas del cuerpo de las chicas parecen revelar infantilización y auto-ofrecimiento: “ellos acostumbra a indicar lo que pueden hacerte mientras que ellas inciden en lo que puedes hacerles” (Tortajada, Araüna y Martínez, 2013: 184). En esta línea, ellas suelen presentarse postradas, pasivas y arrodilladas, poses que se observan en publicidad y medios de comunicación.

El segundo estudio, llevado a cabo por Calvo González y San Fabián Maroto (2018), analiza una muestra de 403 perfiles de Instagram de chicos y chicas de 4º de E.S.O. Los autores detectan diferencias de género en la ritualidad a la hora de tomarse la foto, las chicas se centran en la zona del rostro, el cuello y el pecho y presentan más a menudo una cara feliz con gestos como la sonrisa, los morritos, juego entre lengua, labios y dientes y miradas directas. Ellos, por su parte, se centran en el pecho y el abdomen, el rostro aparece en segundo plano y de forma casi accesoria. En una parte significativa de la muestra se aprecia un interés por mostrar la musculatura marcada y el abdomen desnudo y depilado. En los selfis donde aparece su rostro, ellos se muestran serios, fuertes y desafiantes, reflejando una idea de masculinidad hegemónica y un rol “deseante”, frente al rol más pasivo de ellas como objeto de deseo.

Por último, el estudio de Regueira, González-Villa y Martínez-Piñeiro (2023) analiza los selfis y clips de vídeo de adolescentes españoles y mexicanos para identificar posibles diferencias entre autofotos y vídeos según la identidad sexual y de género, el territorio y el nivel sociocultural. A priori, las chicas realizan más selfis que ellos y también sienten una mayor presión sobre qué mostrar y cómo mostrarlo, tienden a exponer más su cuerpo y, en ocasiones, a su cosificación. El estudio incorpora a la población transgénero, excluida de otros estudios de este tipo, y concluye que este último grupo hace un uso mayor de los filtros y se centra en ocultar ciertos rasgos más que en la exhibición del cuerpo. También este grupo muestra, junto a las chicas cisgénero, una expresión más simpática en sus selfis y, en ocasiones, utilizan las autofotos como una oportunidad para reivindicar sus identidades sexuales y de género.

Los tres estudios extraen conclusiones similares, los selfis se realizan con el deseo de gustar, toman como modelo la idea de belleza y atractivo físico

que muestran los medios de comunicación y que la población joven asume y perpetúa, están basados en ideas hegemónicas y androcéntricas, presentan los mismos estereotipos de género que encontramos en el ámbito de la publicidad y el género, a su vez, influye en la creación de selfis. A partir de los mencionados estudios, elaboramos un taller con el deseo de promover en el alumnado la reflexión crítica sobre estas cuestiones.

3. Objetivos

El propósito y objetivo principal de este taller es ayudar a la configuración de identidades sanas y diversas entre la población adolescente. Para ello, será necesaria la reflexión sobre cómo nos marcan los estereotipos de género a la hora de fotografiarnos y el papel que tienen los selfis en el autoconcepto y la autoestima de los y las adolescentes. Además, el taller propiciará una reflexión crítica desde la perspectiva de género y ayudará al alumnado al que va dirigido, a través de preguntas, a conocerse y autoafirmarse.

Son objetivos específicos de este proyecto visibilizar los estereotipos de género presentes en la publicidad (y en las fotos de *influencers*, modelos y deportistas) y su influencia en el público joven, deconstruir posibles prejuicios, detectar los principales retoques en chicos y chicas y el papel de filtros y aplicaciones de corrección de imágenes, estudiar las características de los selfis según el género, descubrir las normas no escritas a la hora de fotografiarse, expresar y escuchar opiniones de forma respetuosa, debatir y reflexionar sobre la situación personal de cada alumno o alumna con respecto a los selfis.

El fin último de los talleres, no obstante, es promover la igualdad entre hombres y mujeres, evitar modelos inalcanzables de belleza que fomentan la violencia simbólica hacia la mujer y lograr una educación de calidad, para cumplir así con los objetivos de desarrollo sostenible (Naciones Unidas, 2015).

4. Metodología

En este taller, que hemos dividido en cuatro sesiones de una hora cada una, partimos de un enfoque coeducativo y proponemos una serie de herramientas y actividades para la reflexión y el debate. En la primera parte o sesión, titulada “Autorretratos *versus* selfis”, trabajaremos con autorretratos de pintores y pintoras conocidos y con selfis realizados por jóvenes en los últimos tiempos.

Frente al sujeto sólido y duradero que podemos apreciar en los autorretratos tradicionales, la autofoto presenta una imagen provisional y cambiante, en ocasiones distorsionada, abierta a la mirada de los demás y condicionada por la respuesta afectiva de los mismos, lo que afectará a las formas de socialización, al autoconcepto y a la configuración de la identidad personal.

Algunos de los autorretratos seleccionados para el taller son *Autorretrato* de Sofonisba Anguissola (1554), donde la autora se presenta de forma austera y modesta, con un mirada penetrante y sincera y carente de cualquier adorno u orgullo; *El desesperado*, de Gustave Courbet (1845), que nos muestra a un autor preocupado, desesperado e impaciente; *Autorretrato con peluca*, de Pablo Ruiz Picasso (1897), donde vemos al pintor camuflado con peluca y vestimenta perteneciente al siglo XVIII, representado de forma irónica como una persona de la corte; o *Autorretrato con collar de espinas y colibrí*, de Frida Kahlo (1940), donde la autora muestra su dolencia y sufrimiento. En cuanto a las autofotos, trabajaremos con imágenes de chicos y chicas en diferentes redes sociales. Estas fotos pueden extraerse de perfiles concretos o se pueden usar las de los estudios mencionados (Tortajada, Araña y Martínez, 2013). En ellas vemos a jóvenes delgados con miradas dulces, pícaras o desafiantes y cuerpos fragmentados (especialmente se muestran el cuello, rostro o torso, como indicaban los estudios anteriormente citados).

Tanto en el primer caso (autorretratos) como en el segundo (selfis), se cuestionará al alumnado sobre los sentimientos y la imagen que el autor o autora intenta transmitir y sobre lo que intentan mostrar ellos y ellas cuando se hacen un selfi. A continuación, a través de estas mismas imágenes, se debatirá sobre cómo han cambiado los modelos de belleza en chicos y chicas a lo largo del tiempo.

Por medio de los autorretratos y los selfis, por tanto, reflexionaremos con el alumnado sobre la función que tienen a la hora de conformar su identidad y comunicar estados o rasgos de su personalidad (Carbon, 2017; Bruno, Pisanski, Sorokowska y Sorokowski, 2018), yendo más allá de la mera autorreferencia narcisista (Kozinets, Gretzel y Dinhopl, 2017).

En la segunda sesión del taller, titulada “¿Natural o retocado?”, veremos selfis de *influencers*, cantantes y deportistas actuales con numerosas seguidoras y seguidores jóvenes en las redes sociales y se le preguntará al alumnado cuáles son los principales retoques que creen que tienen las fotos, qué intentan destacar y también ocultar. Entre los retoques más evidentes, podemos destacar que las fotos de mujeres tienen la cara totalmente alisada,

sin arrugas ni pliegues, sin manchas ni lunares. Se eliminan, por tanto, defectos en la piel, se retoca el color, se añade volumen a pelo y labios y se blanquean los dientes. Estos retoques están relacionados con la delgadez, la perfección y la sensualidad, estereotipos tradicionalmente asociados al género femenino.

En las imágenes donde aparecen partes del cuerpo, se suele eliminar barriga y zona de las costillas, se elimina la celulitis y se utilizan sombras para dar también mayor definición y volumen al pecho y que este parezca firme y abundante. Como ejemplo, podemos observar la portada del libro de autofotos de Kim Kardashian, titulado *Selfish* (2015), y publicado por la editorial Rizzoli. En ella, vemos a la modelo y empresaria con una mirada sugerente y con el gesto de “morritos” sin ser demasiado explícito o exagerado para no resultar ridículo, pero lo que destaca en la foto es, principalmente, el pecho, que ocupa un espacio central, llegando incluso a cortar parte del cabello y de la frente para dar más protagonismo a esta parte del cuerpo. Es un ejemplo de fragmentación del cuerpo de la mujer que podemos comparar con otros selfis de mujeres y adolescentes anónimas.

Por otro lado, los personajes famosos masculinos también blanquean dientes y corrigen arrugas. Ellos aparecen con retoques en sus brazos, para destacarlos o hacerlos más grandes; en el pelo, para hacerlo más abundante; y en los abdominales, que perfilan y destacan para dar una imagen de fuerza, poder y dominación.

Varias de las imágenes que utilizamos para el taller muestran a chicos con gafas de sol que esconden la mirada y, por tanto, las emociones, para mostrar fortaleza y virilidad, estereotipos tradicionalmente asociados al género masculino. Otras presentan a personajes con idénticas poses, gestos y accesorios que rozan lo ridículo; es el caso de las fotos del cantante puertorriqueño Bad Bunny y el cantante canario Don Patricio, ambos aparecen con la cabeza ligeramente inclinada, el gesto serio y la boca cerrada, con gafas de sol redondeadas que no le cubren los ojos, caídas sobre la nariz, y que dejan ver su mirada desafiante y misteriosa.

A continuación, se mostrarán selfis de chicos y chicas reales que tratan de imitar posturas y gestos que vemos en las imágenes de personajes conocidos (en redes sociales podemos encontrar cientos de fotos de chicos que imitan las dos fotos anteriormente mencionadas). Estas nos servirán para analizar los estereotipos de género presentes en las imágenes y reflexionar sobre cómo los modelos actuales fomentan esta idea de perfección y objeto de deseo se-

xual en la mujer y de fuerza y poder en el hombre. El profesorado a cargo del taller irá dinamizando la sesión, preguntando si ellos y ellas tienen fotos similares y observando si se critica más a algún género que a otro.

Además de las autofotos, introduciremos imágenes de primeros planos de personajes mediáticos que presentan posturas y gestos que vemos reproducidos en los selfis de adolescentes. Estas imágenes están presentes en nuestro día a día y pueden verse en redes sociales, televisión y revistas, pero también en las marquesinas de los autobuses, las peluquerías o incluso en publicidad de farmacias, ópticas, tiendas de ropa, etc. Preguntaremos al alumnado si es consciente de estas imágenes en nuestro día a día y del papel que tienen en su autoconcepto y autoestima.

En la tercera sesión del taller, titulada “Poses” (tomamos el título del corto que se proyectará en la sesión), nos basamos en trabajos como el de Celeste Barber, actriz, escritora y cómica australiana, que parodia fotos de personalidades famosas para ridiculizar la poca naturalidad de las mismas. Tras mostrar al alumnado una serie de fotos de revistas de moda, le pediremos que se tome fotos similares, imitando gestos y posturas, que luego proyectaremos en el aula para comparar con las originales. Al imitar las tendencias actuales de publicidad e *influencers*, las imágenes adquieren tintes cómicos, es por ello que, en los selfis reales de adolescentes, las poses están suavizadas y son más sutiles.

A continuación, proyectaremos el corto de Yolanda Domínguez titulado *Poses* (2011)¹, donde un grupo de mujeres reales imita poses habituales en el mundo de la publicidad y la moda y las traslada a espacios cotidianos como un semáforo, un parque o un supermercado. Al descontextualizar las imágenes, estas provocan sorpresa y desconcierto en el espectador. Para debatir sobre estas fotos humillantes para las mujeres, podemos plantear al alumnado las siguientes cuestiones:

- ¿Qué sensaciones te produce el vídeo?
- ¿Qué elementos del vídeo provocan la risa en el espectador?
- ¿Te imaginas a hombres realizando esas mismas poses? ¿qué efecto tendría?
- ¿Por qué crees que se utilizan poses antinaturales para vender artículos de moda?
- ¿Qué imagen de la mujer dan las fotos de los anuncios publicitarios? ¿qué consecuencias puede tener esto?

¹ En esta misma línea se encuentra también el proyecto de la misma autora titulado *Pose* N°5 (2013), que reproduce la pose de una campaña de Chanel que presenta a varias mujeres en una posición artificial y absurda.

Las fotos de revistas que aparecen en el vídeo, donde las mujeres se muestran como objetos pasivos en posiciones ridículas (en ocasiones, tiradas en el suelo, lo que Goffman (1979) llama “ritualización de la subordinación”), funcionan como referentes de lo femenino y, en palabras de la autora, “tienen una enorme influencia en la construcción de roles y comportamientos de hombres y mujeres” (Domínguez, 2011), por eso será de suma importancia que el alumnado, más allá de lo cómico del vídeo, aprenda a desenmascarar la realidad de las imágenes que vemos en medios y redes sociales y a detectar y descartar este tipo de posturas despectivas y denigrantes para la mujer, en lugar de tomarlas como referente para sus autofotos.

La última parte del taller, titulada “Nuestros selfis”, consistirá en la realización de un cuestionario individual donde se hacen preguntas sobre el tiempo que dedican a hacerse fotos, la cantidad, la preparación previa (peluquería, maquillaje, preparación del escenario) y posterior (edición, filtros, retoques), lo que intentan mostrar y ocultar, las diferencias de género en los selfis y sus sensaciones y sentimientos hacia los mismos.

Preguntas sobre la preparación previa:

- ¿Preparas el fondo que va a salir en la foto?
 - ¿Te vistes de forma especial?
 - ¿Te peinas o maquillas para el selfi aunque no vayas a salir a la calle?
 - ¿Pruebas diferentes ángulos y poses corporales?
 - ¿Crees que existen normas no escritas a la hora de tomar un selfi?
- ¿son diferentes según el género?

Preguntas sobre la cantidad:

- ¿Cuántas veces al día te tomas un selfi?
- ¿Cuántos selfis haces de prueba antes de subir o enviar el definitivo?

Preguntas sobre la foto:

- ¿Ocultas alguna parte de tu cuerpo cuando te haces un selfi?
- Cuando te tomas un selfi, ¿intentas parecer a modelos o *influencers* que ves en internet? ¿copias sus posturas?
- ¿Pruebas o utilizas algún filtro? ¿cambias el color? ¿realizas algún retoque?
- ¿Qué diferencias hay entre los selfis que se toman los chicos y los que se toman las chicas?

Preguntas sobre las sensaciones y motivaciones:

- ¿Cuál es tu principal objetivo o motivación a la hora de compartir un selfi?
- ¿Cómo te sientes cuando ves una fotografía tuya y no te gusta cómo sales?
- ¿Te sientes condicionado para representarte de una forma u otra?
- ¿Cómo reaccionas cuando ves en las redes un selfi de una mujer con poca ropa? ¿es la misma reacción si, en el mismo contexto, el autor del selfi es un chico?
- ¿Qué papel crees que tienen los filtros y las máscaras digitales?

Tras contestar al cuestionario, trabajarán dos preguntas finales en pequeños grupos que podrán debatirse, a continuación, y a modo de conclusión, en grupo grande:

- ¿Qué papel tienen las redes sociales en la construcción de nuestra identidad?
- ¿Cómo nos marcan los estereotipos a la hora de tomarnos una foto?

Con esta información, cada alumno o alumna realizará una redacción que refleje su opinión personal y las conclusiones del taller con respecto a conceptos como la identidad personal, los estereotipos de género y su influencia en los selfis, la autoestima y el autoconcepto y la violencia simbólica ejercida a través de modelos irreales e inalcanzables de belleza.

5. Resultados esperados y conclusiones

Tras la realización de este taller, dividido en cuatro sesiones, esperamos que el alumnado tome conciencia de cómo los selfis influyen en la configuración de su identidad personal, gracias al cuestionario individual, y se percate de las diferencias entre los roles femeninos y masculinos socialmente asignados que se plasman en los selfis subidos a redes sociales. A través de las imágenes mostradas, pretendemos que el alumnado analice la autenticidad de las fotos de sus referentes culturales y reflexione sobre el papel que tienen estas en su autoestima y en la violencia simbólica hacia la mujer. Gracias a la reflexión sobre el modelo de belleza inalcanzable e irreal, esperamos una mejora de su autoconcepto y de las relaciones ente iguales y la aceptación de una y uno mismo y, por último, queremos fomentar un uso del selfi como forma creativa de descubrirse, conocerse y valorarse, como un medio de expresión y autoafirmación, especialmente en el caso de la mujer (Bascones Reina, 2018).

La búsqueda de la propia identidad, la necesidad de comunicación y el deseo de agrandar a los demás y cumplir con las expectativas sociales son algunos de los motivos principales por los que se suben selfis a las redes sociales. En ellos, se perpetúan y reproducen estereotipos de género y modelos patriarcales, que crean una imagen distorsionada de lo “femenino” y lo “masculino” que afecta a la construcción de la identidad personal, especialmente en un período tan sensible como la adolescencia. Estos modelos, según la literatura científica revisada, se deben a la imitación de referentes publicitarios, de la moda y del deporte. En el selfi se encuentran representadas las categorías que Goffman (1979) estableció sobre la hiperritualización de la feminidad en la publicidad; la persona que se hace una autofoto realiza un trabajo similar al de los publicistas (Tortajada, Araña y Martínez, 2013). El selfi se nutre, por tanto, de los medios de comunicación y de las personalidades que en ellos aparecen y atiende a un modelo cada vez más sexualizado donde se promueve el deseo de poder en el caso de los hombres y el anhelo de la belleza en el caso de las mujeres.

Aprender a identificar y analizar con una mirada crítica los estereotipos de género que abundan en los medios de comunicación, la publicidad y las redes sociales debe ser un objetivo prioritario si queremos adolescentes sanos que sean capaces de establecer relaciones de amistad y de pareja igualitarias. Para ello, además de la educación mediática, es necesaria una acción conjunta desde todos los ámbitos, no solo el educativo. Por todo ello, proponemos este taller como un primer acercamiento al tema y posible recurso para familias y profesorado que trabaje con población adolescente.

Bibliografía

- Ayerbe, Nerea y Cuenca, Jaime (2019). El selfie como performance de la identidad. Explorando la performatividad de la auto-imagen desde el arte de acción. *Papeles del CEIC*, 2019/2, 213, 1–16.
- Bascones Reina, Noelia (2018). Mujer y autorretrato, la reivindicación del yo. Revisión del autorretrato fotográfico en la obra de mujeres artistas. *Área abierta*, 18(1), 111-130.
- Belonovskaya, Izabella D.; Pak, Liubov G.; Saitbaeva, Elvira R.; Kolotushkin, Sergey M.; Kartushina, Irina G.; Pavlushin, Andrey A. y Kagosyan, Ashot S. (2021). Social Networks as Zones of Digital Personality Construction: Current Problems and Prospects. *Propósitos y Representaciones*, 9(1), e1224.
- Berger, John (2004). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.

- Bernárdez Rodal, Asunción (2015). *Mujeres en medio(s). Propuestas para analizar la comunicación masiva con perspectiva de género*. Madrid: Fundamentos.
- Blake, Khandis R.; Bastian, Brock; Denson, Thomas F.; GROSJEAN, Pauline y BROOKS, Robert C. (2018). Income inequality not gender inequality positively covaries with female sexualization on social media. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA*, 115(35), 8722-8727.
- Bruno, Nicola; Pisanski, Katarzyna; Sorokowska, Agnieszka y Sorokowski, Piotr (2018). Understanding Selfies. *Front Psychol*, 9: 44.
- Cabrera Romero, Lucía (2023). Relaciones igualitarias en la adolescencia y redes sociales. Usos responsables. En Celia Prados García (coord.), *Adolescencia, redes sociales y violencia de género digital* (pp. 133-147). Valencia: Tirant Humanidades.
- Cabrera Romero, Lucía (2022). Formas de violencia machista en la adolescencia. En María Rosal Nadas (ed.), *El amor y la prevención de la violencia de género en la adolescencia* (pp. 55-61) Granada: Comares.
- Calvo González, Soraya y San Fabián Maroto, José Luis (2018). Selfies, jóvenes y sexualidad en Instagram: representaciones del yo en formato imagen. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 52, 167-181.
- Carbon, Claus-Christian (2017). Universal Principles of Depicting Oneself across the Centuries: From Renaissance Self-Portraits to Selfie-Photographs. *Front Psychol*, 8: 245.
- Döring, Nicola; Reif, Anne y Poeschl, Sandra (2016). How gender-stereotypical are selfies? A content analysis and comparison with magazine adverts. *Computers in Human Behavior*, 55(Part B), 955-962.
- Dyer, Richard (1982). Don't look now. *Screen*, 23(3/4), 61-73.
- Fontcuberta, Joan (2020). *La furia de las imágenes*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Forsman, Michael (2017) Duckface/Stoneface: Selfie stereotypes and selfie literacy in gendered media practices in Sweden. En Dafna Lemish y Maya Götz (ed.), *Beyond stereotypes?: Images of boys and girls, and their consequences* (pp. 193-202). Gothenburg: Nordicom.
- Gill, Rosalind (2009). Beyond the "Sexualization of culture". Thesis: An Intersectional Analysis of "Sixpacks", "Midriffs" and "Hot Lesbians" in Advertising. *Sexualities*, 12(2), 137-160.
- Gill, Rosalind (2007). *Gender and the Media*. Cambridge: Polity Press.
- Goffman, Erving (1979). *Gender Advertisements*. New York: Harper and Row.
- Gómez Cruz, Edgar y Thornham, Helen (2015). Selfies beyond self-representation: The (theoretical) f(r)ictions of a practice. *Journal of Aesthetics and Culture*, 7(1), 1-10.

- Kozinets, Robert, Gretzel, Ulrike y Dinhopf, Anja (2017). Self in Art/Self As Art: Museum Selfies As Identity Work. *Front Psychol*, 8: 731.
- Lasén, Amparo (2012). Autofotos. Subjetividades y Medios Sociales. En Néstor García-Canclini, Francisco Cruces y Maritza Urteaga Castro-Pozo (Eds.) *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales. Prácticas emergentes en las artes, el campo editorial y la música* (pp. 243-262) Madrid: Ariel.
- Lasén, Amparo (2015). Digital Self-Portraits, Exposure and the Modulation of Intimacy. En José Ricardo Carvalheiro y Ana Serrano Telleria (Eds.). *Mobile and Digital Communication: Approaches to Public and Private* (pp. 61-78). Covilhã: Livros LabCom.
- Martín Prada, Juan (2018). *El ver y las imágenes en el tiempo de internet*. Madrid: Akal.
- Martínez Eiri, Sabela (2021). Recrear el selfie. Estrategias educativas para la reflexión creativa y la recons-trucción simbólica de la identidad. *IJABER. International Journal of Arts-Based Educational Re-search*, 1(1), 48–60.
- Menjívar Ochoa, Mauricio (2010). El sexting y l@s nativ@s neo-tecnológic@s: Apuntes para una contextualización al inicio del siglo XXI. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2), 1-23.
- Mulvey, Laura (1975). Visual Pleasure and Narrative Cinema. *Screen*, 16(3), 6-18.
- Murolo, Norberto Leonardo (2015). Del mito del Narciso a la selfie: una arqueología de los cuerpos codificados. *Palabra Clave*, 18(3), 676–700.
- NACIONES UNIDAS (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/> [Fecha de consulta: 13/03/2024]
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2022). *Salud del adolescente*. Recuperado de https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1 [Fecha de consulta: 13/03/2024]
- Regueira, Uxía; González-Villa, Ángela y Martínez-Piñeiro, Esther (2023). Selfis y clips de vídeo de adolescentes: Papel del género, territorio y nivel sociocultural. *Revista Científica de Educomunicación*, 75(31), 61-73.
- Rose, Jessie; Mackey-Kallis, Susan; Shyles, Len; Barry, Kelly; Biagini, Danielle; Hart, Colleen y Jack, Lauren (2012). Face it: The impact of gender on social media images, *Communication Quarterly*, 60(5), 588-607.
- Tortajada, Iolanda; Araüna, Núria y Martínez, Inmaculada (2013). Estereotipos publicitarios y representaciones de género en las redes sociales. *Comunicar*, 41(21), 177–186.
- Vaquero Cañestro, Carmen (2021). El antiselfie como detonante reflexivo en la formación de docentes. Una experiencia de indagación colectiva a través de la práctica fotográfica. *Observar*, 15, 128-148.

Webgrafía

- Barber, Celeste [@celestebarber] (s.f.). *Publicaciones* [Perfil de Instagram]. <https://www.instagram.com/celestebarber/>
- Domínguez, Yolanda (2011). *Poses*. Recuperado de <https://yolandadominguez.com/portfolio/poses/> [Fecha de consulta: 13/03/2024]
- Domínguez, Yolanda (2013). *Pose Nº5*. Recuperado de <https://yolandadominguez.com/portfolio/pose-no5/> [Fecha de consulta: 13/03/2024]

LOS SESGOS DE GÉNERO EN LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL: *DEEPFAKES Y DEEPNUDES*

Alicia Vara López
Universidad de Córdoba

Resumen

Los avances en la Inteligencia Artificial están fomentando la generación automática de imágenes manipuladas con las que se llevan a cabo conductas de ciberacoso. Este trabajo se centra en dilucidar cómo las *deepfakes* y *deepnudes* están a menudo impregnadas de violencia machista. En efecto, dichos contenidos suelen reproducir burlas y ataques contra las mujeres, centrados en sus cuerpos y sexualidad. La difusión de imágenes falsas, creadas sin el consentimiento de las víctimas, cuenta con consecuencias devastadoras en la adolescencia. A partir del mediático caso de Almendralejo, se plantea un taller orientado a sensibilizar al alumnado de 4.º de ESO acerca de la gravedad de este tipo de conductas.

Palabras clave: adolescencia, ciberacoso, inteligencia artificial, violencia machista, ciberfeminismo

1. Introducción

El contexto social y mediático actual se caracteriza por la proliferación de contenidos falsos, difundidos a través de las redes sociales. Con la ayuda de sofisticadas herramientas tecnológicas, las fotografías o vídeos manipulados alcanzan una apariencia hiperrealista y se producen de forma automática¹. Dichos mensajes, que a menudo apelan a las emociones de la audiencia, captan la atención de grupos de personas e influyen en sus opiniones y decisiones cotidianas (Simó Soler, 2023).

Cabe destacar, en concreto, la técnica denominada *deepfake*, destinada a la síntesis de imágenes artificiales. Dicho término se forma a partir de las palabras “*deep* (proveniente de Deep Learning o aprendizaje profundo) y *fake* (falso en inglés)”. El nombre se toma de un “usuario de *Reddit* que en 2017 publicó vídeos pornográficos haciendo uso de esta tecnología con actrices de Hollywood como Taylor Swift o Scarlett Johansson” (Simó Soler, 2023: 495-

1 De acuerdo con este escenario de desinformación en el que las noticias falsas campan a sus anchas sin que se puedan evitar las consecuencias, Westerlund (2019) acuña el término de “infoapocalipsis”.

496). Dicha técnica se encuentra en fase experimental y ofrece numerosas posibilidades en cuanto a la creación de contenido personalizado². Permite, por ejemplo, la adición de filtros de imagen a tiempo real en videoconferencias, la síntesis de rostros nuevos a partir de rasgos de otros preexistentes o los retoques para la manipulación de atributos. También es posible realizar modificaciones en la expresión facial, así como sincronizar los movimientos de la cara con un discurso inventado (Gomes-Gonçalves, 2022).

A raíz de las dificultades para detectar las *deepfakes* y de las graves consecuencias que implica su difusión sin control (García Ull, 2021), surgen las denominadas iniciativas de *deep-checking* (Remya Revy, Vidya y Wilscy, 2021). Se trata de proyectos llevados a cabo por personal especializado que ponen en marcha estrategias con el objetivo de identificar contenidos falsos. En general, se basan en examinar aspectos técnicos de las imágenes como las irregularidades en el parpadeo de los ojos o la localización de sutiles inconsistencias entre los movimientos de los labios y el discurso que se escucha en el audio. Por otro lado, es posible rastrear la historia de un documento audiovisual mediante el análisis forense de las imágenes, en el que cabe prestar atención al formato o a cuestiones relacionadas con su adquisición o almacenamiento. No obstante, parece que la iniciativa más efectiva para evitar que estos materiales fraudulentos se difundan indiscriminadamente es establecer la obligación de que figure una huella digital incrustada de forma permanente, destinada a advertir de que el material ha sido creado o modificado con Inteligencia Artificial (Simó Soler, 2023).

La Inteligencia Artificial Generativa irrumpe en 2023 en los medios de comunicación españoles a través de un caso que tuvo lugar en el municipio extremeño de Almendralejo, donde más de treinta niñas y adolescentes (de entre 11 y 17 años) denunciaron que se estaban difundiendo a través de un grupo de Whatsapp imágenes suyas con desnudos generados a través de una aplicación. Dichas imágenes fueron creadas, en su mayoría, a partir de fotografías tomadas de sus perfiles de redes sociales, en las que ellas figuraban vestidas.

2 En cuanto a la autoría de las *deepfakes*, García Ull (2021: 109) afirma que en ocasiones proceden de aficionados con objetivos humorísticos o pornográficos; otras veces, se trata de actores políticos con fines asociados a la desinformación; un tercer grupo lo componen delincuentes y estafadores que crean perfiles falsos para cometer delitos financieros; por último, señala a actores legítimos, que utilizan estas tecnologías para la producción audiovisual o la creación artística.

A partir de esta noticia, cabe formular algunas preguntas que nos permitirán avanzar en un análisis de la problemática desde la perspectiva de género:

- ¿Existen aplicaciones de Inteligencia Artificial que ponen el foco específicamente en mujeres (y niñas) para generar imágenes falsas sobre ellas?
- ¿A qué tipo de intenciones responden aquellas *deepfakes* en las que las protagonistas son mujeres?

Cerdán Martínez y Padilla Castillo (2019) ponen de manifiesto que, a través de la Inteligencia Artificial, se crean imágenes bien diferenciadas en función del sexo de las personas retratadas: así, en el caso de las mujeres, proliferan las escenas pornográficas en las que ellas muestran actitudes pasivas, en el marco de espacios privados o íntimos; sin embargo, los hombres tienden a aparecer en situaciones activas relacionadas con el humor o la política, en lugares públicos. En su caso, la atención se fija en sus discursos y no en sus cuerpos.

Deeptrace, una empresa holandesa que se dedica a analizar materiales audiovisuales creados de forma artificial, afirma en sus estudios que la mayoría de vídeos *deepfake* que se encuentran en línea muestran contenido pornográfico. La empresa destaca que el primer sitio web de pornografía *deepfake*, registrado en 2018, cuenta con más de 134 millones de visualizaciones, lo que indica el impacto social de este tipo de materiales. Cabe añadir que el 96 % de las *deepfakes* de contenido sexual están protagonizadas por mujeres (Simó Soler, 2022: 497-498). Buñuelos Capistrán (2020: 55) alerta de la existencia de aplicaciones como *DeepNude*, creadas con el propósito explícito de “desnudar” a una mujer. Solo se necesita un retrato de la víctima y, a partir de una base de datos de 10 000 fotos de mujeres desnudas tomadas de internet, se le añade un cuerpo sin ropa. El resultado suele ser mucho más logrado cuando las víctimas son mujeres, debido a la abundancia de desnudos femeninos en la red.

Se trata de una manifestación más de lo que se denomina “ciberacoso sexista”, término que comprende agresiones perpetradas a través de Internet, que sufren de manera específica las mujeres y las niñas, centradas en su cuerpo y sexualidad y teñidas de misoginia (Gobierno Vasco, 2013; Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2014; Megías y Ballesteros, 2014; Navarro, 2016; UNESCO, 2017; Linares, Royo y Silvestre, 2019). Esteban y Gómez (2022) denuncian la propagación de contenidos en los que las mujeres

figuran cosificadas o deshumanizadas, tratadas como meros objetos sexuales dispuestos para el disfrute o la burla de la audiencia; categorizan dichas prácticas como “ciberacoso simbólico”. En efecto, en los espacios virtuales se reproducen conductas de violencia contra las mujeres marcadas por los mismos mecanismos de dominación patriarcal que operan también fuera del ciberespacio (Linares *et al.*, 2019; Kweilin, 2022). Las redes sociales ofrecen a los agresores nuevas oportunidades para ejercer violencia machista, amparados por la facilidad de acceso, el anonimato, la impresión de indefensión por parte de las víctimas y la dificultad para el seguimiento de los delitos (Esteban y Gómez, 2022: 2).

Si se presta atención a la franja de edad que nos ocupa, la adolescencia, varios estudios analizan los factores que inciden en la aparición de conductas de acoso. Entre las distintas causas, suele mencionarse la inmadurez y la inseguridad propias de la etapa vital, la necesidad de ejercer poder e influencia entre iguales, el impulso de venganza o la falta de horizontes vitales (Sánchez Pardo, *et al.*, 2016). El anonimato propio de los entornos virtuales y el hecho de que la comunicación no se produce cara a cara fomentan el distanciamiento afectivo de las víctimas. De hecho, la interacción en el ciberespacio promueve que determinados individuos con dificultades para sentir empatía hagan publicaciones o comentarios de forma impulsiva, sin reflexión previa ni autocensura (Arab y Díaz, 2005: 8-9).

Por otro lado, en el marco de las relaciones sentimentales entre adolescentes, el ciberacoso está muy generalizado y suele vincularse a los celos. En estos casos, el agresor, que no asume que su pareja no desee continuar la relación o se siente amenazado en presencia de otros varones, busca controlarla en el entorno virtual mediante la amenaza de publicación de imágenes íntimas (*sextorsión*), la difusión de bulos o a través de prácticas intimidatorias o intrusivas (*stalking*) (Pérez Vallejo, 2019; Esteban y Gómez, 2022). El acoso en el marco de las TIC muestra un impacto demoledor en la población adolescente (Pérez Vallejo, 2019; Sánchez-Domínguez, Magaña y Pozo, 2020). Cabe tener en cuenta que, mientras que en las agresiones cara a cara existen limitaciones físicas y temporales que facilitan la existencia de espacios libres de violencia para la víctima, en el acoso virtual desaparecen dichas barreras, de forma que los ataques llegan a su ámbito privado a través del móvil. Además, los contenidos dañinos, vejatorios o amenazantes se difunden de manera rápida en el ámbito virtual y llegan a amplios grupos de personas (Sánchez Pardo *et al.*, 2016). Las jóvenes que sufren este tipo de maltrato psicológico

sienten a menudo miedo o culpa, al mismo tiempo que no son conscientes de la magnitud de la violencia recibida.

En este sentido, muchas de las guías publicadas alrededor de la temática del ciberacoso sexista se focalizan en la prevención y se dirigen a las potenciales víctimas. De manera indirecta se está responsabilizando a las adolescentes de la violencia que reciben, en tanto que se incide en la necesidad de proteger la privacidad de sus datos e imágenes (Verdejo, 2015: 42). Sin embargo, dada la complejidad de la problemática, se necesita un enfoque más profundo: es crucial poner el foco en la responsabilidad de agresores y testigos, de modo que esta violencia se contemple como un problema de alcance social. En efecto, la actitud de quien observa una agresión *online* es decisiva, de forma que pasar por alto, compartir o dar a “me gusta” a un contenido de esta naturaleza refuerza la conducta del agresor. Por el contrario, apoyar de algún modo a la víctima o mostrar rechazo hacia una conducta abusiva pueden contribuir al cese de la violencia (Sánchez Pardo *et al.*, 2016: 23).

De acuerdo con estas ideas, promover la empatía es una de las medidas más acertadas para prevenir el ciberacoso en la adolescencia. Estudios recientes afirman que cuando el potencial agresor es capaz de ponerse en el lugar de la víctima resulta más fácil que pueda regular su comportamiento y evitar conductas dañinas (Palacio, Rodríguez, Rodríguez y Giraldo, 2020).

2. Objetivos y metodología

El objetivo general de este capítulo es fomentar en el aula de Secundaria la reflexión crítica acerca del uso de determinadas aplicaciones de Inteligencia Artificial, utilizadas a menudo con propósitos sexistas. En concreto, este trabajo parte de la necesidad de aplicar la perspectiva de género al estudio de las *deepfakes* y *deepnudes*, que se difunden de forma rápida entre la población adolescente. Se trata de facilitar el análisis de prácticas de ciberacoso que forman parte de la cotidianidad y con mucha frecuencia pasan desapercibidas o son justificadas. Se busca sensibilizar a la comunidad educativa acerca de esta problemática, explorar las causas y consecuencias de dichos comportamientos abusivos y contribuir a la generación de empatía hacia las víctimas. Todo ello contribuirá a la prevención del acoso sexista en las redes sociales.

Dada la naturaleza del tema abordado, la metodología seleccionada en este capítulo parte de los fundamentos del ciberfeminismo (Wajcman, 2004; Zafra, 2005; Paasonen, 2011; Pérez Vallejo, 2019; Esteban y Gómez, 2022),

entendido como “una estrategia reflexiva, crítica y política diversa que busca el empoderamiento de las mujeres en el mundo digital, y a la vez, la subversión y la transgresión de los condicionamientos tradicionales” (Linares *et al.*, 2019: 203).

Para cumplir con estos propósitos, se ofrece un breve marco teórico (apartado de Introducción) en el que se facilitan los conceptos clave que deben conocerse para poder reflexionar acerca del uso sexista de determinadas aplicaciones de Inteligencia Artificial. A modo de ejemplo de las posibles medidas educativas que se pueden tomar frente a la problemática expuesta, se describe una experiencia educativa que se puso en práctica con un grupo de estudiantes de 4.º de ESO en un instituto de Córdoba, España (IES Zoco, curso 2023-2024). Se basa en un juego de rol, destinado a que los y las adolescentes, divididos en grupos, recopilen y analicen información tomada de noticias de prensa sobre el conocido caso de Almendralejo. A través del reparto de distintos papeles (víctima, agresor, familia de la víctima...) se fomentará la identificación con distintas personas implicadas de manera directa o indirecta en este caso real de ciberacoso. Se pretende que profundicen desde diferentes perspectivas en los daños que genera este tipo de agresión. Al mismo tiempo, se busca a través de varias actividades que el grupo piense en cómo podría repararse el daño hecho a las víctimas a través de distintas reflexiones, cartas y comunicados.

3. Desarrollo de la experiencia

La intervención se implementó en una clase de Lengua Castellana y Literatura a través de las siguientes fases:

FASE 1 (15 minutos)

En primer lugar, se expuso una breve presentación en la que se pretendía tomar contacto con el alumnado y ver su grado de conocimiento acerca de conceptos básicos relacionados con la problemática abordada (“Inteligencia Artificial”, “*deepfake*”, “*deepnude*”, “ciberacoso sexista”, “ciberacoso simbólico”). A continuación, se presentó un listado de comportamientos relacionados con el ciberacoso sexista, a través de la estrategia de considerarlos “red flags” (banderas rojas, conductas de riesgo). Ya con esta información asimilada, se fueron analizando de manera sencilla las causas y las consecuencias de dichas agresiones.

FASE 2 (5 minutos)

Se proyectaron varias noticias sobre el caso de Almendralejo y se preguntó al alumnado si lo conocía. Se fomentó un breve intercambio de ideas y opiniones acerca de lo sucedido. Como tenían conocimiento de los hechos y habían estado comentando el caso hacía unos meses, fue fácil conectar con el grupo y lograr motivación para la siguiente parte de la actividad.

FASE 3 (40 minutos)

Con la estrategia del puzle de conocimiento, se dividió a la clase en cinco equipos (por colores) y a cada uno se le repartió un dossier con declaraciones de distintas personas implicadas de alguna manera en el caso, tomadas de noticias de la prensa (Antena 3 Noticias, El Mundo y Diario Público). Cada grupo debía ponerse en el lugar de alguien concreto y analizar de forma crítica lo ocurrido. Además, se les pidió que realizaran algunas actividades con el objetivo de expresar de forma escrita empatía hacia las víctimas. Se trata de que la problemática pase a ser vista como un asunto del que tiene que responsabilizarse la sociedad en su conjunto, de forma que las actividades pretenden implicar al alumnado de Secundaria en la búsqueda de estrategias para la reparación del daño hecho a las víctimas.

A continuación, se detallan las actividades concretas que realizó cada grupo:

1) Al equipo amarillo se le repartieron fragmentos de noticias en las que se recogían declaraciones de una familia de Almendralejo en la que coincidía una víctima y su hermano, uno de los administradores del chat. Se les pidió lo siguiente:

Imaginad que sois la familia de la que se habla en la noticia (con una víctima y uno de los administradores del chat) y tenéis que hacer un comunicado público. ¿Qué diríais a los medios si se os pidiese dar la cara y reflexionar acerca de lo sucedido? Podéis describir vuestra particular situación en casa, indicar cómo os sentís y plantear alguna idea para que en el futuro no se repitan estos hechos.

2) Al equipo azul se le repartió la historia de una de las víctimas, Ana (nombre ficticio). Se intentó generar empatía hacia su trayectoria personal a través de la lectura de sus declaraciones en distintos medios. Una vez finalizada la lectura, se les pidió que se pusiesen en la piel de uno de los agresores para realizar la siguiente tarea:

Imaginad que sois Marcos (nombre ficticio), un chico que estuvo en el chat en el que se pasaban las fotos. Para ti se trataba de encajar en el grupo y veías aquello como una simple broma. No te dabas cuenta del daño que estabais haciendo a Ana, que en la actualidad apenas sale de casa por vergüenza y miedo a las burlas. Después de conocer su historia te sientes realmente mal y muy arrepentido de lo que has hecho. Tenéis la oportunidad de escribirle una breve carta a Ana en la que intentéis reparar el daño que le habéis hecho. ¿Qué le diríais?

3) El equipo naranja leyó una serie de fragmentos de prensa en los que se recogían declaraciones de varias víctimas, que contaban cómo se enteraron de que había fotos de ellas circulando por un grupo de Whatsapp. En este caso, se describían situaciones de máxima preocupación que llegaban a afectar a sus familias. Se planteó la siguiente actividad para la reflexión:

¿Cómo creéis que se siente Isabel (nombre ficticio)? ¿Qué sentiríais en su lugar? ¿Cómo crees que te cambia la vida una situación así? Compartid con la clase su historia y tratad de imaginar qué consecuencias tendría para ella lo sucedido.

4) En cuanto al equipo rojo, la tarea se centró en el testimonio de la familia de uno de los chicos que participaron en el chat. Se trataba de ponerse en el lugar de un padre y una madre que se vieron afectados por la grave conducta de su hijo. Las preguntas que tuvo que contestar este grupo fueron las siguientes:

¿Por qué creéis que este chico participaba en el chat? ¿Cómo crees que se siente ahora? Si pudiera volver atrás en el tiempo, ¿qué crees que podría hacer en el momento en el que vio la primera foto manipulada?

5) Por último, al equipo verde se le entregaron varias declaraciones de una madre que consiguió visibilizar el caso desde sus redes sociales y crear una plataforma de apoyo a las víctimas. Se trata de Miriam Al Adib, ginecóloga y educadora. Estas son las actividades asignadas al equipo verde:

A partir de los fragmentos de distintos periódicos que aquí se recogen, escribid un mensaje de apoyo a las víctimas y otro para los miembros del chat. También podéis incorporar ideas propias.

Si eres una de las chicas a las que hicieron el montaje con IA, este mensaje es para ti:

Si eres una de las personas que participaron en el chat compartiendo falsos desnudos de chicas, este mensaje es para ti:

Cada grupo se implicó de forma inmediata en la tarea y, de manera muy resolutive, todos realizaron las actividades asignadas. Los cinco equipos fueron leyendo los fragmentos de prensa relacionados con familias, víctimas, agresores... y comentando sus impresiones al respecto en pequeños grupos. A continuación, realizaron por escrito las actividades que se les pedía. Cada grupo nombró un portavoz que explicó a la clase la perspectiva del caso que les había tocado analizar y leyó la respuesta a las preguntas o actividades que se les habían planteado. Los resultados de este taller, como se verá a continuación, fueron excelentes (ver anexo 1). La impresión general fue de un grupo sensibilizado con la temática del ciberacoso sexista e implicado en la búsqueda de soluciones.

4. Resultados esperados

Este trabajo sigue la estela de estudios previos surgidos desde una perspectiva ciberfeminista y aplicados al ámbito de la coeducación (Vara López, 2022, 2023). En esta ocasión se realiza una aproximación didáctica al fenómeno del ciberacoso que sufren las adolescentes a través de aplicaciones que surgen al amparo de la Inteligencia Artificial. En concreto, se ofrece a la comunidad educativa recursos que faciliten un análisis crítico del uso que se está haciendo en la actualidad de las *deepfakes* y *deepnudes* como herramientas de violencia machista. A través del marco teórico expuesto en el primer apartado, se ofrecen claves conceptuales que se espera que sirvan para la identificación de los mecanismos patriarcales que marcan este tipo de ciberacoso.

En definitiva, los materiales didácticos que se ofrecen tratan de facilitar el análisis con perspectiva de género de las conductas de ciberacoso sexista que afectan a las adolescentes, a menudo normalizadas en las redes sociales. Se pone especial énfasis, a través del recurso de la dramatización, en fomentar la empatía con las víctimas, que habitualmente son cuestionadas o culpadas por las agresiones que sufren. De este modo, se orienta al alumnado para que sea capaz de identificar y confrontar a los agresores, al tiempo que se busca sensibilizar y activar a quienes permanecen en actitud pasiva ante los abusos.

Bibliografía

- Arab, Elías y Díaz, Alejandra (2005). “Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos”. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), pp. 7-13.
- Bañuelos Capistrán, J. (2020). “Deepfake: la imagen en tiempos de la posverdad”. *Revista Panamericana de Comunicación*, 2(1), pp. 51-61.
- Cerdán Martínez, Víctor; Padilla Castillo, Graciela (2019). “Historia del *fake* audiovisual: *deepfake* y la mujer en un imaginario falsificado y perverso”. *Historia y comunicación social*, 24(2), pp. 516-517.
- Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2014). *El ciberacoso como forma de ejercer la violencia de género en la juventud: Un riesgo en la sociedad de la información y el conocimiento*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Esteban Ramiro, Beatriz y Gómez Medrano, Mónica (2022). “Agresiones virtuales y ciberacoso. Violencias de género en las redes sociales desde la experiencia de jóvenes y adolescentes”. *Visual Review*, 22, pp. 11-14.
- García Ull, Francisco José (2021). “Deepfakes: El próximo reto en la detección de noticias falsas”. *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 24, pp. 110-120.
- Gobierno Vasco (2013). *La desigualdad de género y el sexismo en las redes sociales. Una aproximación cualitativa al uso que hacen las redes sociales las y los jóvenes en la CAPV*. Vitoria-Gasteiz: Departamento de Educación.
- Gomes-Gonçalves, Sónia (2022). “Los *deepfakes* como una nueva forma de desinformación corporativa—una revisión de la literatura”. *IROCAMM*, 5(2), pp. 22-38.
- Kweilin, T. Lucas (2022). “Deepfakes and Domestic Violence: Perpetrating Intimate Partner Abuse Using Video Technology”. *Victims & Offenders*, 17(5), pp. 647-659.
- Linares Bahillo, Estibaliz; Royo Prieto, Raquel y Silvestre Cabrera, María (2019). “El ciberacoso sexual y/o sexista contra las adolescentes. Nuevas versiones online de la opresión patriarcal de las sexualidades y corporalidades femeninas”. *Doxa Comunicación*, 28, pp. 201-222.
- Megías, Ignacio y Ballesteros, Juan Carlos (2014). *Jóvenes y género. Estado de la Cuestión*. Madrid: Centro Reina Sofía.
- Navarro, Raúl (2016). “Gender Issues and Cyberbullying in Children and Adolescents: From Gender Differences to Gender Identity Measures”. En R. Navarro, S. Yubero y E. Larrañaga (eds.), *Cyberbullying Across the Globe. Gender, Family, and Mental Health* (pp. 35-44). Cuenca: UCM.
- Pérez Vallejo, Ana M.^a (2019). “Ciberacoso sexualizado y ciberviolencia de género en adolescentes. nuevo marco regulador para un abordaje integral”. *REDS*, 14, pp. 42-58.

- Paasonen, Susanna (2011). "Revisiting cyberfeminism". *Communications*, 36, pp. 335-352.
- Palacio, Catalina; Rodríguez, Leidy Jhoana; Rodríguez, Yajaira Inés y Giraldo, Jessica María (2020). "Imaginario de jóvenes entre 13 y 18 años acerca del ciberacoso y la empatía: un estudio de caso". *Infancias Imágenes*, 19(1), pp. 21-32.
- Remya Revi, K., Vidya, K.R., Wilsy, M. (2021). "Detection of Deepfake Images Created Using Generative Adversarial Networks: A Review". En M. Palesi, L. Trajkovic, J. Jayakumari y J. Jose (eds.), *Second International Conference on Networks and Advances in Computational Technologies. Transactions on Computational Science and Computational Intelligence* (pp. 25-35). Cham: Springer.
- Sánchez-Domínguez, Juan Pablo; Magaña Raymundo, Luis y Pozo Osorio, M. Cristel (2020). "Estudio comparativo del Ciberacoso en escolares de secundaria y media superior". *Revista Electrónica Sobre Tecnología, Educación Y Sociedad*, 7(14), pp. 39-52.
- Sánchez Pardo, Lorenzo; Crespo Herrador, Guillermo; Aguilar Moya, Remedios; Bueno Cañigral, Francisco-Jesús; Benavent, Rafael Aleixandre y Valderrama Zurián, Juan Carlos (2016). *Los adolescentes y el ciberacoso*. Valencia: Ayuntamiento de Valencia.
- Simó Soler, Elisa (2023). "Retos jurídicos derivados de la Inteligencia Artificial Generativa". *InDret*, 2, pp. 493-515.
- UNESCO (2017). *School Violence and Bullying: Global Status Report. Sustainable Development Goals*.
- Vara López, Alicia (2022). "El postureo del amor romántico". En M. Rosal Nadas (ed.), *El amor y la prevención de la violencia de género en la adolescencia* (pp. 9-22). Granada: Comares.
- Vara López, Alicia (2023). "Instagram o la vida real: apuntes para combatir el ciberacoso sexista en la adolescencia". En C. Prados García (ed.), *Adolescencia, redes sociales y violencia de género digital* (pp. 187-208). Valencia: Tirant Humanidades.
- Verdejo Espinosa, María Ángeles (2015). *Ciberacoso y violencia de género en redes sociales: análisis y herramientas de prevención*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- Wajcman, Judith (2004). *El Tecnofeminismo*. Madrid: Feminismos.
- Westerlund, Mika (2019). "The emergence of deepfake technology: A review". *Technology Innovation Management Review*, 9(11), pp. 40-53.
- Zafra, Remedios (2005). *Netianas. N(H)acer mujer en Internet*. Madrid: Lengua de Trapo S.L.

ANEXO 1

Actividad del equipo amarillo

Imaginad que sois la familia de la que se habla en la noticia (con una víctima y uno de los administradores del chat) y tenéis que hacer un comunicado público. ¿Qué diríais a los medios si se os pidiese dar la cara y reflexionar acerca de lo sucedido? Podéis describir vuestra particular situación en casa, indicar cómo os sentís y plantear alguna idea para que en el futuro no se repitan estos hechos.

Respuesta:

Nosotros como padres nos sentimos avergonzados ante la situación que estamos viviendo en casa. Hemos tomado las medidas necesarias para que la situación no vuelva a ocurrir. Como padres, hemos acudido a comisaría con la finalidad de denunciar lo ocurrido, para hacer justicia ante las fotos difundidas.

Tomando en cuenta la situación de nuestra hija, somos conscientes de que no es la única víctima. Nos encontramos consternados, y queremos pedir por vía legal la abolición de la inteligencia artificial en Almendralejo.

Nos afecta directamente este tema debido principalmente a la falta de comunicación entre nosotros y nuestro hijo, ya que en nuestro ámbito familiar no ha presentado signos de violencia. Pedimos disculpas desde la postura que nos corresponde y haremos todo lo necesario para que este tema tenga la difusión adecuada y no se vuelva a repetir. Muchas gracias.

Actividad del equipo azul

Imaginad que sois Marcos (nombre ficticio), un chico que estuvo en el chat en el que se pasaban las fotos. Para ti se trataba de encajar en el grupo y veías aquello como una simple broma. No te dabas cuenta del daño que estabais haciendo a Ana, que en la actualidad apenas sale de casa por vergüenza y miedo a las burlas. Después de conocer su historia te sientes realmente mal y muy arrepentido de lo que has hecho. Tenéis la oportunidad de escribirle una breve carta a Ana en la que intentéis reparar el daño que le habéis hecho. ¿Qué le diríais?

Respuesta:

Querida Ana:

Te escribo para poder disculparme sobre todo el daño ocasionado, en mi nombre y en el de otros compañeros.

En aquel momento no pensaba en las consecuencias que podían ocasionar mis actos, pero ahora considero que fue un acto inmaduro y del que no tienes culpa de nada.

Ahora no será tu mejor momento, pero con ayuda de tus familiares y personas que se preocupan por ti, podrás superarlo. Y yo estoy dispuesto a ayudarte y a apoyarte en todo lo necesario.

Sabemos que las personas externas a ti no ayudan porque critican sin saber y cuando intentan arreglarlo ya es tarde y el daño ya está hecho.

Sé que el daño ya está hecho y me arrepiento mucho, pero con mi ayuda sé que podrás volver a confiar en ti misma.

Espero que aceptes mis disculpas después de todo y que salgas de esta situación lo antes posible.

Mis disculpas, Marcos



Actividad del equipo naranja

¿Cómo creéis que se siente Isabel (nombre ficticio)? ¿Qué sentiríais en su lugar? ¿Cómo crees que te cambia la vida una situación así? Compartid con la clase su historia y tratad de imaginar qué consecuencias tendría para ella lo sucedido.

Respuesta:

Isabel se siente expuesta, humillada, asustada, con muchísimo miedo y sin saber qué ha hecho para merecer eso. Nosotros nos sentiríamos igual que Isabel y me sentiría juzgada e intimidada.

Te cambia mucho en el sentido social y mental, ya que esa situación te perjudica a niveles muy altos; mentalmente te puede llegar a dejar un trauma y vivir con miedo a volverte a pasar eso, incluso peor. Y socialmente puede que nadie quiera juntarse con ella. O incluso señores mayores podrían acosarla o perseguirla después de haber visto sus imágenes. Y no les gusta seguir su amistad con ella porque no se ponen a pensar si es real o no.

Actividad del equipo rojo

¿Por qué creéis que este chico participaba en el chat? ¿Cómo crees que se siente ahora? Si pudiera volver atrás en el tiempo, ¿qué crees que podría hacer en el momento en el que vio la primera foto manipulada?

Respuesta:

Creemos que este chico participaba en el chat debido al efecto rebaño.

Acorde a la información de la noticia, creemos que se siente mal, avergonzado.

Podría haber denunciado el caso a las autoridades y haber salido del grupo.

Actividad del equipo verde

A partir de los fragmentos de distintos periódicos que aquí se recogen, escribid un mensaje de apoyo a las víctimas y otro para los miembros del chat. También podéis incorporar ideas propias.

Respuesta:

Si eres una de las chicas a las que hicieron el montaje con IA, este mensaje es para ti:

Es una situación complicada pero no tienes que sentirte culpable o mal porque no es tu culpa y no hay que esconderse de nada. Hay que tener valentía y denunciar. Es normal tener vergüenza, pero no hay que sentirse menos porque eso es lo que creen que causarán en ti: daño.

Si eres una de las personas que participaron en el chat compartiendo desnudos falsos de chicas, este mensaje es para ti:

Me parece muy mal porque se nota la falta de empatía y, en vez de sentirse avergonzadas las chicas, deberías sentirte así tú.

ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LOS VIDEOJUEGOS

Antonia Ramírez-García
Universidad de Córdoba

Resumen

La sociedad del siglo XXI se caracteriza por el tiempo invertido en el entretenimiento digital. Una de estas actividades es jugar a videojuegos. Estos transmiten un modelo de socialización caracterizado por una desigualdad importante en cuestiones de género, por lo que es necesario implementar medidas que desarrollen el pensamiento crítico de los menores. Una muestra de ello es el análisis de videojuegos y su modelo de socialización desde una perspectiva de género en torno al lenguaje empleado, rasgos físicos y psicológicos, imagen y estereotipos sobre la mujer en la cultura *gamer*. Este es el objetivo planteado en esta experiencia implementada en el Instituto de Educación Secundaria (IES) Gran Capitán de Córdoba con estudiantes de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria.

Palabras clave: videojuegos, género, desigualdad, estereotipos, prejuicios.

1. Introducción

1.1. La sociedad del siglo XXI

La transformación de la sociedad en distintos ámbitos es un hecho indiscutible, acelerado a partir del proceso de globalización y vinculado a cambios tecnológicos, digitales y mediáticos. En España a lo largo de 2022, el 94.5% de la población, de 16 a 74 años, ha utilizado Internet en los últimos tres meses. Esto supone un 0.6 puntos más que en 2021 y un total de 33.5 millones de usuarios. Los usuarios de Internet se han elevado en los últimos años y el valor de la brecha de género ha pasado de 1.8 puntos en el año 2017 a 0.0 puntos en 2022. El uso de Internet es una práctica mayoritaria en los jóvenes de 16 a 24 años, con un 99.7% en los hombres y un 99.8% en las mujeres (INE, 2022).

El uso de Internet posibilita la conexión con multitud de usuarios, estableciendo todo tipo de relaciones e influyendo en la socialización de las nuevas generaciones.

Los agentes socializadores más potentes son la familia, la escuela, los medios de comunicación y la publicidad (Pibernat, 2017). Estos últimos cuentan

con un poder de influencia considerable, sobre todo, por el uso de la imagen y símbolos que refuerzan, reproducen y amplifican actitudes, roles y estereotipos (González *et al.*, 2018). Los videojuegos se han incluido como parte de los medios de comunicación dedicados al ocio.

1.2. Los videojuegos en cifras

Los videojuegos pueden definirse como “cualquier forma de software de entretenimiento por computadora, usando cualquier plataforma electrónica y la participación de uno o varios jugadores en un entorno físico o de red”, además de “una poderosa forma de representación que fomenta el pensamiento crítico, el empoderamiento personal y el cambio social” (Frasca, 2001:114).

En los últimos veinte años, los videojuegos han pasado de ser un entretenimiento de “frikis” o *geeks*, a convertirse en un fenómeno cultural global que traspasa barreras sociales, generacionales y de género, como manifiestan Calderón y Gómez (2023). Algunos de los factores que han propiciado este auge de los videojuegos, según Moreno y Venegas (2021), son los siguientes:

- a) Facilidad y gratuidad de acceso.
- b) Posibilidades de conexión a nivel mundial.
- c) Poder de atracción debido a su interactividad, el desarrollo de la empatía o la simulación.
- d) Realismo de los escenarios y su potencial narrativo.

La Asociación Española de Videojuegos (AEVI) en su último anuario de 2022 arroja datos significativos sobre un sector que está integrado “por más de 400 empresas, genera una facturación de más de 2.010 millones de euros en nuestro país y constituye la primera opción de ocio audiovisual en España: más de 18 millones de personas (un 50% de los españoles entre 6 y 64 años) jugaron a videojuegos” en 2022 (AEVI, 2022: 6).

El 53% de los jugadores son hombres y el 47% son mujeres. El perfil por sexo y rango de edad se distribuye del siguiente modo: entre 6 y 11 años (niñas: 5%, niños: 5%) entre 11 y 14 años (chicas: 4%, chicos: 4%), entre 15 y 24 años (mujeres: 9%, hombres: 10%), entre 25 y 34 años (mujeres: 11%, hombres: 13%), entre 35 y 44 años (mujeres: 8%, hombres: 10%) y entre 45 y 64 años (mujeres: 9%, hombres: 11%). Como se puede observar, a priori, no existen grandes diferencias entre el porcentaje de chicos y chicas que juegan a videojuegos. Por su parte, el tiempo dedicado a jugar a videojuegos es de 7.42 horas a la semana.

A pesar de que la mujer se ha incorporado al mundo de los videojuegos, como se ha podido comprobar, éste se sigue asociando a los hombres y la masculinidad.

1.3. Desigualdad de género en los videojuegos

La industria del videojuego ha desarrollado diferentes iniciativas para promocionar una serie de valores, por ejemplo, *PlayEquall* se centra en el desarrollo de la igualdad, la diversidad y la inclusión en los videojuegos, de tal forma que se genere “una cultura que respete y fomente la expresión individual, independientemente de factores como el género, nacionalidad, raza, orientación sexual, religión, discapacidad, edad o condición socioeconómica”. Fruto de esta iniciativa se ha elaborado por parte de la organización *Women in Games* la “Guía Construyendo un sector del videojuego en Igualdad”, donde se incluyen iniciativas “puestas en marcha por la industria y las empresas para mejorar en el ámbito de la igualdad de género” (AEVI, 2022: 92).

A pesar ello, la realidad es otra, pues existen una serie de factores que siguen favoreciendo la desigualdad de género en los videojuegos. Algunos de estos factores son los siguientes:

a) El sector profesional del videojuego (diseñadores, programadores, desarrolladores, etc.) está dominado por hombres, quienes marcan las líneas de acción de las empresas y de los videojuegos que producen.

b) El papel de la mujer en la historia del videojuego ha sido silenciado, invisibilizado, incluso descontextualizando el trabajo que ha desempeñado (Gil, 2020).

c) Cultura *gamer*. Ésta se ha caracterizado por la masculinidad y la difusión de valores como la competitividad, el tiempo de dedicación y el elevado nivel de destrezas que se requieren (Kuss *et al.*, 2022). En este sentido, las mujeres que juegan a videojuegos no encajan en este perfil y son excluidas y atacadas por ello. El caso más significativo ha sido el *GamerGate* (Aghazadeh *et al.*, 2018), una campaña de acoso *online* que se organizó en diferentes plataformas como *Reddit* o *4chan* dirigida contra varias mujeres dedicadas a esta industria.

d) Las imágenes que acompañan a las carátulas de los videojuegos. Las imágenes de hombres y mujeres que ilustran las carátulas son diferentes y tienden a reproducir estereotipos sexuales. La desnudez, las dimensiones desproporcionadas del cuerpo y vestimenta inapropiada son característi-

cas más propias de personajes femeninos que masculinos (Downs & Smith, 2009). Estos rasgos se generalizan en los videojuegos basados en el Manga, Anime o Hentai, donde las mujeres aparecen semidesnudas.

e) Imagen de la mujer en los videojuegos. Los videojuegos “tienden a reproducir estereotipos sexuales contrarios a los valores que educativa y socialmente hemos establecido como principios básicos en nuestra sociedad” (Díez, 2004: 329). En este sentido, las mujeres representadas en los videojuegos responden a varios patrones (Curiel, 2018):

- La mujer como objeto o dama en apuros que ha de ser salvada por el personaje masculino. Por ejemplo, la princesa Peach en los juegos de *Super Mario*.

- La mujer como destinadora. El villano causa un sufrimiento a la mujer y el héroe comienza una historia buscando justicia o venganza. Por ejemplo, *Sombras de Mordor*, de Monolith Productions.

- La mujer como destinataria. La mujer es convertida en una recompensa. Por ejemplo, *Shadow of the Colossus*, de Team ICO.

- La mujer como oponente. La mujer emplea su sexualidad para engañar y poner obstáculos al protagonista masculino. Por ejemplo, *BioShock Infinite*, de Irrational Games.

- La mujer como protagonista “controlable”. En este caso, suele plantearse como una estrategia de marketing para atraer un mercado eminentemente masculino. Por ejemplo, *Lara Croft* y *Tomb Raider*, de Core Design.

f) Creación de videojuegos por géneros: para niños (combate y deporte) y para niñas (moda, belleza y cosmética).

g) Creación de videojuegos específicamente para chicas (juegos rosas), que reproducen los roles de madre o cuidadora, etc. Este tipo de juegos presentan una interactividad limitada y no posibilitan el desarrollo de la imaginación ni de la creatividad.

h) Miedo de las grandes compañías por crear personajes diferentes a los ya estereotipados (Garzón, 2021).

i) El lenguaje empleado en los videojuegos. Por ejemplo, “Bienvenido”, “¿Estás listo?”, “Ganador” son términos que por defecto se usan tanto de forma oral como escrita al iniciar una partida de videojuegos (Di Biase *et al.*, 2021/2022). En este sentido, Microsoft ha comenzado a cambiar el “Bienvenido” por “Te damos la bienvenida”.

j) Los hábitos de juego en el hogar. Según Afonso y Aguilera (2021), la mayoría de las personas que juegan a videojuegos con independencia de su

género se inician en actividad a través de alguien de su entorno familiar y/o social. Las mujeres suelen jugar de forma más ocasional y muchas de ellas juegan cuando los jugadores masculinos les ceden tiempo de juego (Jenson y de Castell, 2010). Asimismo, las mujeres prefieren jugar solas que en partidas multijugador (Campo, 2022).

Según Tomkinson & Harper (2015), las mujeres, como hemos podido apreciar, no son una minoría, lo que ocurre es que no se piensa en ellas cuando se desarrolla el juego y, si se hace, se produce en forma de estereotipo. A ello hay que sumar los ataques que reciben muchas chicas y mujeres que intentan acceder a este mundo y que las obligan a poner en juego estrategias de protección en partidas multijugador como la silenciación del micrófono o el uso de nombres masculinos o *nicknames* neutros para evitar ser identificadas (Esteban-Ramiro y Moreno-López, 2023).

Como consecuencia de todo ello, se han configurado diferentes líneas de investigación en torno a los videojuegos y la desigualdad de género, entre ellas se pueden identificar las siguientes:

- a) Los estereotipos sexistas de los videojuegos, que se han centrado en el contenido, las imágenes y las narrativas que aparecen en el contexto de producción, pero obviando las experiencias de jugadores y especialmente jugadoras (el contexto de recepción).
- b) Las características del sector de los videojuegos y la poca presencia de mujeres en puestos de responsabilidad dentro del mismo.
- c) Las diferencias de género relacionadas con las modalidades y preferencias de juego, las plataformas más utilizadas o las modalidades de juego (juegos de un jugador, juegos multijugador online, etc.).
- d) Las situaciones de acoso e intimidación presentes en el ámbito videolúdico.

En estas líneas de investigación, nos hemos basado para la propuesta de actuación que se llevará a cabo.

1.4. Repercusión de los videojuegos en la representación de los menores

Como agentes socializadores, los videojuegos también contribuyen a la socialización de género, entendida como “los diferentes valores, normas, y

comportamientos que socialmente se construyen y transmiten en función del sexo de cada persona” (Galet y Alzás, 2014: 98).

Los videojuegos, como cualquier medio de comunicación de masas, afectan a sus usuarios de formas diferentes, especialmente en los menores de edad. En este sentido, los videojuegos pueden influir en:

- a) Las normas que se perciben y los ideales estéticos (Mills *et al.*, 2017).
- b) Las actitudes e intenciones de determinados comportamientos (Huang *et al.*, 2020).
- c) La producción de modificaciones en la percepción y evaluación de la propia apariencia (Hendrickse *et al.*, 2017).
- d) La representación del “Yo” al moverse entre dos mundos (Santonicolo *et al.*, 2023).
- e) La propia identidad de género debido a las características físicas y psicológicas de los personajes (Yee & Bailenson, 2009).
- f) La asunción de creencias sobre la inferioridad de un género respecto a otro (Abrams *et al.*, 2002).
- g) La visión sexista de los jugadores y las jugadoras (Ward & Grower, 2020) como consecuencia del refuerzo producido por las acciones y pensamientos de los personajes del juego, que moldean la adquisición de normas y creencias (Trinh, 2013).
- h) El bienestar o malestar de las personas por los procesos de sexualización y cosificación que aparecen en los videojuegos (Roberts *et al.*, 2018).

2. Propuesta educativa

2.1. Objetivos

La situación que se ha descrito anteriormente exige una intervención didáctica con los menores. En este sentido, en la experiencia llevada a cabo en el IES Gran Capitán se plantearon los siguientes objetivos:

- a) Mostrar indicadores que permitan analizar los videojuegos desde una perspectiva de género.
- b) Distinguir los sesgos de género que aparecen en los videojuegos.
- c) Analizar diferentes videojuegos desde una perspectiva de género.
- d) Adoptar un espíritu crítico ante situaciones de discriminación por motivos de género en los videojuegos.

2.2. Metodología

La metodología, entendida como “el modo de desarrollar la práctica docente” (Herrán, 2008, citado en Muntaner, Pinya y Mut, 2020: 97), que se llevó a cabo tuvo en consideración las premisas que establece la normativa educativa. Asimismo, partió del respeto a los principios psicopedagógicos siguientes:

- a) Partir del nivel de desarrollo del alumnado.
- b) Respetar la significatividad psicológica y lógica de los contenidos.
- c) Posibilitar la funcionalidad de los aprendizajes.
- d) Favorecer el aprendizaje indagación.
- e) Atender a la diversidad del alumnado.
- f) Facilitar el aprendizaje comprensivo.
- g) Generar un aprendizaje globalizador e interdisciplinar.
- h) Desarrollar el aprendizaje cooperativo.

El modelo didáctico que se siguió se enmarca en las metodologías activas, puesto que proporcionan los siguientes beneficios al alumnado:

- a) El alumnado aprende y se implica en su propio aprendizaje (procesos activos).
- b) Las actividades se orientan a contextos reales (tareas auténticas).
- c) Se prioriza la calidad sobre la cantidad. El enfoque de interés se traslada de los saberes al dominio de métodos de análisis.
- d) Se da importancia a las vivencias del alumnado.
- e) El alumnado aprende a autorregularse (Ros *et al.*, 2008).

De forma concreta y aprovechando la propia temática se empleó una metodología basada en la gamificación, es decir, en el uso de mecánicas y componentes del juego en entornos no lúdicos con el fin de promover un comportamiento concreto. En nuestro caso, un comportamiento crítico ante las desigualdades de género que se aprecian en el sector de los videojuegos.

Asimismo, se empleó el *inquiry teaching*, que posibilita también la aplicación del método científico. En este sentido, Ortiz-Revilla y Greca (2017) sugieren la siguiente secuencia para que el aprendizaje sea significativo, por lo que se siguieron estas fases en el transcurso de la experiencia.

1. Aproximación a las ideas previas del alumnado: para que el alumnado sea consciente de sus conocimientos y para que en el caso del docente se tenga un punto de partida desde el que enfocar el trabajo en el aula.

2. Indagación: es el momento central en el que el alumnado combina el trabajo manipulativo con el intelectual.

3. Reflexión y elaboración de las explicaciones: antes de finalizar la sesión se han de clarificar los conocimientos trabajados, potenciando la participación de todo el alumnado para concretar en gran grupo las ideas centrales que dan respuesta al problema planteado inicialmente.

Los recursos que se utilizaron fue un ordenador con conexión a Internet, una presentación digital y una ficha didáctica que se proyectó al alumnado participante.

El tiempo del que se dispuso para realizar la situación de aprendizaje fue de 50 minutos.

2.3. Desarrollo de la experiencia

De forma previa a la experiencia se solicitó al centro educativo la siguiente información:

- a) Número de participantes y nivel educativo de los mismos.
- b) Cumplimentación por parte de los participantes de un breve cuestionario online en el que se recogía información sobre el género de éstos, los videojuegos a los que juegan, tiempo que le dedican a esta actividad, una pregunta sobre si han detectado estereotipos de género en esos videojuegos y cuáles eran, así como si habían adoptado estrategias de ocultación de género en algún momento al jugar a videojuegos. De este modo, se partía del contexto real del alumnado.

Durante la experiencia se llevarán a cabo las siguientes actividades, teniendo en consideración los resultados obtenidos en el cuestionario anterior y sobre los videojuegos que mayoritariamente habían elegido los chicos y las chicas.

- a) Análisis de los títulos de los videojuegos.
- b) Análisis de la carátula.
- c) Análisis del objetivo del videojuego

- d) Análisis de las situaciones de juego
- e) Análisis de los recursos para mejorar el nivel
- f) Análisis de los perfiles masculinos y femeninos.
- g) Análisis del tamaño y la posición de los protagonistas.

Para realizar este análisis, se empleó una ficha didáctica de elaboración propia y que se proyectó al alumnado participante en la experiencia. De igual forma, se propuso al profesorado que el alumnado realice una investigación sobre el *Gamergate*.

Al finalizar la experiencia, se hizo una reflexión sobre el desarrollo de la sesión y se solicitó *feedback* al profesorado del centro. Los datos que se obtuvieron fueron muy satisfactorios, incluso se comentó la actividad en las redes sociales del instituto.

2.4. Resultados esperados

Los resultados que se han esperado alcanzar con esta experiencia se centran básicamente en los siguientes aspectos:

- a) El conocimiento de una serie de indicadores que permiten distinguir estereotipos de género en los videojuegos a los que tienen acceso los menores.
- b) Los participantes aprenden a analizar un videojuego desde una perspectiva crítica para identificar estereotipos de género.
- c) El alumnado participante puede acercarse a la realidad a las que muchas mujeres se enfrentan en el mundo de los videojuegos por el simple hecho de ser mujer y entrar en una “cultura de hombres”.
- d) El alumnado dispone de herramientas y estrategias para ver el mundo de los videojuegos desde una visión diferente.

3. Conclusiones

Para Paredes-Otero (2022), es necesario que se potencie, el empoderamiento femenino, entendido como la capacidad de la mujer de poder controlar su propia vida, tener las mismas capacidades educativas y sanitarias que el hombre e igual acceso a los recursos y oportunidades (ONU, 2017). Para ello es necesario “concienciación, desarrollar autoestima, ampliar sus opciones, más acceso y control de los recursos, y acciones para transformar las estructuras e instituciones que refuerzan y perpetúan la discriminación y la desigualdad de género” (ONU, 2017: 34).

Por su parte, el punto 35 de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, celebrada en Pekín en 1995 reclamaba la importancia del acceso de las mujeres en condiciones de igualdad a los recursos económicos, incluida la tecnología, la capacitación profesional y la información, como medio de promover el adelanto de las mujeres y las niñas y la potenciación de su papel (ONU, 1995).

Los avances técnicos deben ser usados para mejorar la situación de las mujeres, aspecto que contempla la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), de tal forma que se logre “la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas”, y se trabaje en la mejora “del uso de la tecnología instrumental, en particular la tecnología de la información y las comunicaciones, para promover el empoderamiento de la mujer” (ONU Mujeres, 2015).

En este sentido, los videojuegos pueden ayudar a alcanzar este objetivo. No obstante, habría que reflexionar si realmente es más idóneo hablar de empoderamiento o de poder, ya que el uso de estos dos términos también se encuentra ligados a uno y otro género.

Bibliografía

- Abrams, Dominic; Viki, G. Tendayl; Masser, Barbara & Bohner, Gerd (2002). “Perceptions of stranger and acquaintance rape: The role of benevolent and hostile sexism in victim blame and rape proclivity”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 111-125. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.1.111>
- Afonso, Sara y Aguilera, Laura (2021). “Desigualdades en el mundo de los videojuegos desde la perspectiva de los jugadores y las jugadoras”. *Investigaciones Feministas*, 12(2), 677-689. <https://doi.org/10.5209/infe.60947>
- Aghazadeh, Sarah; A., Burns, Alison; Chu, J.; Feigenblatt, Hazel; Laribee, Elizabeth; Maynard, Lucy; Meyers, Amy L.M.; O'Brien Jessica, L. & Rufus, Leah (2018). “GamerGate: A case study in online harassment”. En *Online Harassment* (pp. 179-207). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-78583-7_8
- Asociación Española de Videojuegos (2022). *Anuario 2022*. <https://goo.su/XmRq>
- Calderón, Daniel y Gómez, Alejandro (2023). “Desigualdad de género y violencia en los videojuegos: un análisis desde las experiencias videolúdicas de la juventud”. *Methaodos. Revista de ciencias sociales*, 11(1), m231101a04. <http://dx.doi.org/10.17502/mrcs.v11i1.648>
- Campo, Isabel (2022). “Videojuegos y socialización diferencial de género: preferencias y práctica”. *International Multidisciplinary Journal CREA*, 2, 61-72. <https://doi.org/10.35869/ijmc.v2i1.3895>

- Curiel, África (2018). “La mujer como actante”. En Marina Amores (Ed.), *iProtesto! Videojuegos desde una perspectiva de género* (pp. 111-136). Madrid: Anait Games.
- Di Biase, Carla; Morales, Tamara; Panero, Carolina y Terceros, Yesica (2021). “Neutralidad de género en localización de videojuegos”. *Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 130, 97-114. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi130.4893>
- Diez, Enrique Javier (2004). *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa: Ministerio de Trabajo e inmigración, Instituto de la Mujer. <https://goo.su/STrFrLP>
- Downs, Edward & Smith, Stacy L. (2009). “Keeping Abreast of Hypersexuality: A Video Game Character Content Analysis”. *Sex Roles*, 62(11-12), 721-733. <https://doi.org/10.1007/s11199-009-9637-1>
- Esteban-Ramiro, Beatriz y Moreno-López, Roberto (2023). “Nuevas formas de violencia y discursos de odio hacia las mujeres en juegos online multijugador”. *Methaodos. Revista de ciencias sociales*, 11(1), m231101n01. <http://dx.doi.org/10.17502/mrcs.v11i1.652>
- Frasca, Gonzalo (2001). *Videogames of the oppressed: Videogames as a means for critical thinking and debate*. [MA. Thesis]. Atlanta: Georgia Institute of Technology. <https://goo.su/B58IP>
- Galet, Carmen y Alzás, Teresa (2015). “Trascendencia del rol de género en la educación familiar”. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 33(2), 97-114. <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1597>
- Garzón, Xandra (2021). “Por mí y por todas mis compañeras. La mujer en la industria del videojuego”. En Antonio César Moreno y Alberto Venegas (Eds.), *La vida en juego. La realidad a través de lo lúdico* (pp. 467-500). Madrid: Anait Games.
- Gil, Irene (2020). “The First of Us: una perspectiva de género sobre las políticas de conservación de videojuegos”. En Antonio Flores & Paula Velasco (Coords.), *Ideological Games. Videojuegos e ideología* (pp. 79-114). Sevilla: Héroes de Papel.
- González, Juan M.; Cortés, María y Garcelán, Deborah. (2018). “Roles y estereotipos de género en publicidad infantil: ¿Qué ha cambiado en las últimas décadas?”. *aDResearch ESIC International Journal of Communication Research*, 18 (18), 80-99. <https://doi.org/10.7263/adresic-018-05>.
- Hendrickse, Joshua; Arpan, Laura M., Clayton, Russell. B. & Ridgway Jessica L., (2017). “Instagram and college women’s body image: Investigating the roles of appearance-related comparisons and intrasexual competition”. *Computers in Human Behavior*, 74, 92-100. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.04.027>

- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2022). *Ciencia y tecnología, sociedad de la información*. <https://goo.su/DaceaD>
- Jenson, Jennifer & de Castell, Suzanne (2010). "Gender, Simulation, and Gaming: Research Review and Redirections". *Simulation & Gaming*, 41(1), 51-71. <https://doi.org/10.1177/1046878109353473>
- Kuss, Daria. J.; Kristensen, Anne Marie; Williams, A. Jess & Lopez-Fernandez, Olatz (2022). "To Be or Not to Be a Female Gamer: A Qualitative Exploration of Female Gamer Identity". *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1169. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031169>
- Mills, Jennifer S., Shannon, Amy & Hogue, Jaqueline (2017). "Beauty, Body Image and the Media". En Marta Peaslee (Ed.), *Perception of Beauty*. London: IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.68944>
- Moreno, Antonio César y Venegas, Alberto. (2021). *Videojuegos y conflictos internacionales (COMIC)*. Sevilla: Ediciones Hoy.
- Muntaner, Joan Jordi, Pinya, Carme y Mut, Bartomeu (2020). "El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos: un estudio de casos". *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 24(1), 96-114. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8846>
- ONU (1995). *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*. <https://goo.su/sYW5l>
- ONU (2015). *Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible*. <https://bit.ly/2Hycudz>
- ONU (2017). *Profundicemos en términos de género. Guía de terminología y uso de lenguaje no sexista para periodistas, comunicadoras y comunicadores*. <https://goo.su/K2rq>
- ONU Mujeres (2015). *ODS 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas*. <https://goo.su/sAf1O>
- Ortiz-Revilla, Jairo y Greca, Ileana M. (2017). "Diseño, aplicación y evaluación de una propuesta de enseñanza de la electricidad y magnetismo mediante indagación para la escuela primaria". *Revista de Enseñanza de la Física*, 29(1), 25-39. <https://bit.ly/3iYYkEz>
- Paredes-Otero, Guillermo (2022). "Empoderamiento en la representación de los personajes femeninos de videojuegos. The Last of Us Parte II". *Obra Digital*, 22 81-96. <https://doi.org/10.25029/od.2022.330.22>
- Pibernat, Marina (2017). "¿Nuevas socializaciones, viejas cuestiones? Adolescencia y género en la era audiovisual". *Investigaciones feministas*, 8(2), 529-544. <http://dx.doi.org/10.5209/INFE.54976>
- Roberts, Tomi-Ann.; Calogero, Rachel M. & Gervais, Sarah J. (2018). "Objectification theory: Continuing contributions to feminist psychology". En C. B. Travis, J. W. White, A. Rutherford, W. S. Williams, S. L. Cook, & K. F. Wyche (Eds.), *APA handbook of the psychology of women: History, theory, and*

- battlegrounds* (Vol. 1, pp. 249–271). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000059-013>
- Ros, Rita; Alfageme, María Begoña y Vallejo, Mónica (2008). “Enfoques de enseñanza en un centro de Primaria: cambio o continuidad”. *II Jornadas de los Máster en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria*. Murcia: Servicio de publicaciones, Universidad de Murcia.
- Santonico, Fabrizio; Trombetta, Tommaso; Magliano, Alessandro; Paradiso, María Noemí & Rollè, Luca (2023). “Videogames and the representation of men and women: an international perspective”. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, Revista de Psicología*, 1(1), 409-418. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2023.n1.v1.2542>
- Tomkinson Sian & Harper Tael (2015). “The position of women in video game culture: Perez and Day’s Twitter incident”. *Continuum*, 29(4), 617-634. <https://doi.org/10.1080/10304312.2015.1025362>
- Trinh, Long (2013). “Masculinity in the virtual world of video game: a question of agency”. *Honor Theses*, 7. <https://scholarship.richmond.edu/honors-theses/7/>
- Ward, L. Monique & Grower, Petal (2020). “Media and the Development of Gender Role Stereotypes”. *Annual Review of Developmental Psychology*, 2(1), 177-199. <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-051120-010630>
- Yee, Nick & Bailenson, Jeremy N. (2009). “The Proteus Effect: The Effect of Transformed Self-Representation on Behavior”. *Human Communication Research*, 33(3), 271-290. <https://doi.org/10.1177/0093650208330254>

Anexo
GUÍA DE ANÁLISIS DE VIDEOJUEGOS
DETECCIÓN DE ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

Imagen	
Nombre de la mujer:	Nombre del hombre:
Edad:	Edad:
Nombre del videojuego:	Nombre del videojuego:
Objetivo del videojuego:	Objetivo del videojuego:
Vestimenta:	Vestimenta:
Rasgos físicos:	Rasgos físicos:
Rasgos psicológicos:	Rasgos psicológicos:
Lenguaje utilizado:	Lenguaje utilizado:
Ambientación:	Ambientación:
Incorpora diversidad de género:	Incorpora diversidad de género: