



**EL PAPEL DE LAS
REDES SOCIALES
EN LA GENERACIÓN Y
DIFUSIÓN DE LA
IGUALDAD EN LA
POBLACIÓN
ADOLESCENTE DE
CASTILLA-LA MANCHA**

Enero 2022



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE IGUALDAD



Pacto de Estado
contra la violencia de género



Universidad
de Alcalá



m
Instituto de la Mujer
CASTILLA-LA MANCHA



Castilla-La Mancha

EL PAPEL DE LAS REDES SOCIALES EN LA GENERACIÓN Y DIFUSIÓN DE LA IGUALDAD EN LA POBLACIÓN ADOLESCENTE DE CASTILLA-LA MANCHA

Coordinación

Concepción Carrasco Carpio

Autoría

Soledad Andrés Gómez

Enrique Bonilla-Algovia

Concepción Carrasco Carpio

Mirian Checa Romero

Nieves Hernández-Romero

Marta Ibáñez Carrasco

Zoraida de la Osa Escudero

Andreea Gabriela Pana

Isabel Pascual Gómez

Irantzu Recalde Esnoz

Alejandro de la Viuda Serrano

Edita y distribuye: Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha

ISBN: 978-84-09-37716-9

La transformación tecnológica y digital a la que hemos asistido en las últimas décadas, y especialmente durante los últimos años, ha supuesto una auténtica revolución en nuestras vidas, nuestra cotidianeidad y el modo en el que desarrollamos nuestras relaciones interpersonales.

Ya no resulta extraño ver a alguien en el autobús, en la cola del supermercado o en el parque sosteniendo entre sus manos ese “apéndice” de nuestro brazo en el que se ha convertido el teléfono móvil. Un teléfono móvil que en su interior alberga decenas de las aplicaciones más variadas, y entre ellas redes sociales capaces de conectarnos y de permitirnos interactuar con cualquier persona en cualquier lugar del mundo en un solo clic.

El estudio de la influencia de estas redes sociales se hace, en un contexto como el actual, más que necesario, especialmente cuando se trata de abordar la relación de jóvenes y adolescentes con esta forma de comunicación que está generando nuevas formas de participación y de socialización, nuevas maneras de relacionarse, y de pensar y habitar el mundo.

Las redes sociales ofrecen una enorme ventana de posibilidades capaces de generar aportes muy beneficiosos para las personas jóvenes como pueden ser el acceso a una mayor información y conocimiento, el contacto con personas que comparten intereses, la creación de espacios de solidaridad y activismo y, por qué no, de diversión y entretenimiento. Sin embargo, estas mismas herramientas no están exentas de riesgos.

Se hace preciso por tanto analizar ambos, riesgos y oportunidades, desde una perspectiva de género y feminista puesto que chicas y chicos hacen un uso diferente de redes sociales y las mismas les afectan de manera diferenciada.

Las redes sociales pueden ser una herramienta maravillosa, no solo para la generación de contenido igualitario y feminista sino como vehículo hacia la igualdad; pero del mismo modo pueden tener el efecto inverso y convertirse en un perfecto canalizador de las desigualdades y estereotipos de género que todavía siguen arraigados en nuestra sociedad, o lo que es peor, un medio para seguir perpetuando la violencia de género que se ejerce contra las mujeres a través de nuevas formas de violencia como la sextorsión, el *grooming* o el *sexting*.

Para ello, el presente estudio, que lleva por título *El papel de las redes sociales en la generación y difusión de la igualdad en la población adolescente de Castilla-La Mancha*, realizado a través del convenio de colaboración de la Cátedra “Isabel Muñoz Caravaca” y firmado entre la Universidad de Alcalá y el Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha en el año 2019, tiene por objetivo sacar a la luz el modo en que las redes sociales son generadoras de igualdad o de desigualdad de género entre la población adolescente de nuestra región. Con esa finalidad analiza los relatos tanto de jóvenes y adolescentes como de madres y padres y del profesorado, ya que también forman parte del proceso de socialización de chicas y chicos.

Las principales conclusiones de la investigación realizada son alentadoras en la medida que nos invitan a pensar que se han conseguido importantísimos logros en materia de igualdad y prevención y sensibilización frente a la violencia de género, pero también indica que todavía queda mucho trabajo por hacer para erradicar todo tipo de violencia machista que se ejerce contra las mujeres por el simple hecho de serlo y para acabar de una vez por todas con los roles y estereotipos de género que limitan las oportunidades personales y profesionales y los sueños de chicas y chicos.

Objetivos que marcan la acción del Gobierno de Castilla-La Mancha, la Consejería de Igualdad y el Instituto de la Mujer, y para los que trabajamos a través de muy diversas acciones, una de ellas la realización de estudios como el que tienen entre sus manos, con el único fin de detectar aquellos obstáculos que nos impiden llegar a la plena igualdad entre mujeres y hombres para así poner en marcha las políticas públicas y los instrumentos necesarios para lograrla.

Sin embargo, en esa tarea es imprescindible también la contribución de toda la sociedad, y en el contexto de este estudio, la aportación del profesorado y de las familias como agentes socializadores fundamentales para transmitir valores de igualdad, tolerancia, respeto, empatía y no violencia y conseguir así que jóvenes y adolescentes puedan disfrutar de un presente y un futuro en igualdad y libertad.

Pilar Callado García

Directora del Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha

AGRADECIMIENTOS

Nuestro más sincero agradecimiento a cada alumno/a que ha participado en los grupos de discusión de este proyecto, así como a sus profesores/as, madres y padres. Sin vuestra calurosa acogida y colaboración este proyecto no hubiera sido posible.

Gracias a la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla-La Mancha, a la Consejería de Igualdad y Portavoz y al Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha, instituciones clave en el desarrollo del trabajo de campo de esta investigación.

Por último, no por ello menos importante, gracias a Laura Adán Cedrón, Laura González Soldado, Zahira Taki y Vicenta Rodríguez-Martín; vuestra colaboración en el trabajo de campo de este proyecto ha sido imprescindible.

Este proyecto de investigación es fruto del convenio de colaboración suscrito entre el Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha y la Universidad de Alcalá por medio del cual se creó, en el año 2019, la Cátedra de Investigación “Isabel Muñoz Caravaca”. Además, esta investigación ha contado con la colaboración de dos contratos predoctorales de Formación de Profesorado Universitario de la Universidad de Alcalá.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN, METODOLOGÍA Y ESTRUCTURA.....	7
PARTE I: REDES SOCIALES Y ADOLESCENCIA. LA VOZ DE LA POBLACIÓN ADOLESCENTE	12
<i>CAPÍTULO 1. LAS REDES SOCIALES. ESPACIO SIMBÓLICO DE INTERACCIÓN DE LA POBLACIÓN ADOLESCENTE.....</i>	<i>12</i>
1.- PARA QUÉ USA LAS REDES SOCIALES LA POBLACIÓN ADOLESCENTE	12
1.1- La influencia de las redes sociales en el desarrollo individual y social y la construcción de la identidad	19
1.2- Las relaciones interpersonales en línea: la amistad	23
1.3- Estereotipos clásicos sobre la adolescencia, ahora, el uso de las redes sociales..	26
2.- CONCLUSIONES.....	31
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	33
<i>CAPÍTULO 2. REDES SOCIALES Y ADOLESCENCIA. RIESGOS Y OPORTUNIDADES... 40</i>	<i>40</i>
1.- CONTEXTUALIZANDO LOS RIESGOS Y LAS OPORTUNIDADES.....	40
2.- LAS OPORTUNIDADES DEL ENTORNO VIRTUAL.....	43
3.- LOS RIESGOS DEL ENTORNO VIRTUAL	46
3.1- Las agresiones sexuales en los espacios virtuales: de la exploración a la violencia contra las niñas y los jóvenes	49
3.2- El consumo de pornografía	53
4.- CONCLUSIONES.....	57
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	58
<i>CAPÍTULO 3. MÚSICA, REDES SOCIALES Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LA ADOLESCENCIA</i>	<i>62</i>
1.- INTRODUCCIÓN: MÚSICA Y SOCIEDAD	62
2.- MÚSICA, CONSUMO Y LIBERTAD DE ELECCIÓN	63
3.- FUNCIONES Y USOS DE LA MÚSICA EN LA ADOLESCENCIA	67
4.- ESTILOS MUSICALES MÁS ESCUCHADOS	74
5.- LA LETRA, ¿ELEMENTO CLAVE EN LA ELECCIÓN Y ESCUCHA?	76
6.- MÚSICA Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO	77
7.- CONCLUSIONES.....	85
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	87
PARTE II: REDES SOCIALES Y AGENTES SOCIALIZADORES: PROFESORADO, MADRES Y PADRES. LA VOZ DE LA POBLACIÓN ADULTA	90
<i>CAPÍTULO 4. EL PROFESORADO: SOCIALIZACIÓN Y EXPERIENCIAS SOBRE LA IGUALDAD DE GÉNERO Y EL SEXISMO EN EL ALUMNADO</i>	<i>90</i>
1.- ESTEREOTIPOS, CREENCIAS, ACTITUDES Y PERCEPCIONES DEL PROFESORADO.....	90
2.- PERCEPCIONES Y EXPERIENCIAS DEL PROFESORADO ANTE EL SEXISMO DE SU ALUMNADO	105
3.- CONCLUSIONES.....	113

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	115
<i>CAPÍTULO 5. PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA INFLUENCIA DE LAS REDES EN LOS PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN, EN LA DIFUSIÓN DE LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO Y EN LAS RELACIONES AFECTIVO-SEXUALES.....</i>	<i>120</i>
1.- PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA INFLUENCIA DE LAS REDES SOCIALES EN LA SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO	120
2.- PERCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE LA EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL	125
3.- CONCLUSIONES.....	129
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	129
<i>CAPÍTULO 6. PERCEPCIONES, CREENCIAS Y ESTEREOTIPOS DE LAS FAMILIAS SOBRE LA IGUALDAD DE GÉNERO Y SU RELACIÓN CON LAS REDES SOCIALES....</i>	<i>131</i>
1.- MODELOS FAMILIARES DE SOCIALIZACIÓN DIFERENCIAL Y EN IGUALDAD	131
2.- ANÁLISIS DE LAS REDES SOCIALES DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS FAMILIAS	144
3.- PERCEPCIÓN DEL CHOQUE DE LAS REDES SOCIALES CON LA SOCIALIZACIÓN FAMILIAR EN IGUALDAD	153
4.- PERCEPCIÓN DEL PAPEL DE LAS REDES SOCIALES EN LA IGUALDAD DE GÉNERO	155
5.- CONCLUSIONES.....	170
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	171
CONCLUSIONES.....	177

INTRODUCCIÓN, METODOLOGÍA Y ESTRUCTURA

En este informe se presentan los resultados del proyecto de investigación sobre “el papel de las redes sociales en los procesos de generación y difusión de la igualdad en la población adolescente de Castilla-La Mancha”, fruto del convenio de colaboración entre el Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha y la Universidad de Alcalá, para la creación de la cátedra de investigación Isabel Muñoz Caravaca, firmado en marzo de 2019.

El proyecto de investigación, que precede al actual, desarrollado en el período 2019-2020, sobre “la igualdad de género entre adolescentes de Castilla-La-Mancha”, llegaba a la conclusión de que la población joven castellano manchega mantiene fuertes creencias estereotipadas y actitudes sexistas, tiene una visión idealizada del amor de pareja (especialmente las chicas) y son portadoras y portadores de creencias e ideas distorsionadas sobre la violencia de género. Adicionalmente, los resultados muestran que los chicos puntúan más alto que las chicas en los datos relacionados con los celos *online* y que practican en mayor medida el ciberacoso. Esta situación ponía de manifiesto, al menos, dos necesidades: a) la necesidad de una labor de concienciación en esta etapa educativa, que debe poner en relación la desigualdad de género con las creencias y los valores de la cultura o subculturas en las que la población adolescente de Castilla-La Mancha ha sido socializada. Ambos tipos de sexismo, el hostil y el benévolo, han de ser superados si queremos que la población joven actúe en igualdad real en una sociedad libre de violencia de género; b) la necesidad de estudios pormenorizados sobre el uso de redes sociales y sus vinculaciones con actitudes sexistas y estereotipadas, pero también sus contrarias, de igualdad y coeducación. Esta es la finalidad y la motivación de este segundo proyecto de investigación de la cátedra de investigación, cuyo fin principal es la erradicación de la violencia de género y la promoción de la igualdad entre mujeres y hombres como valor supremo.

Concretamente, el proyecto que se presenta tiene como objetivo el estudio de los procesos generadores y difusores de pautas culturales condicionantes de la igualdad o la desigualdad en la población adolescente de

Castilla-La Mancha, con especial referencia a las redes sociales. Las preguntas de investigación a las que se ha querido dar respuesta son las siguientes: ¿Las redes sociales influyen en las prácticas culturales de la población adolescente? ¿Reciben influencias sexistas o igualitarias y son difusoras/es de esas prácticas? ¿De quién o quiénes reciben influencias? ¿Cómo se producen estos procesos? ¿Cuál es la percepción de la población adulta? Para ello, se estudiarán especialmente las dimensiones de la interacción entre los iguales, las familiares y el contexto educativo de los centros escolares.

Para responder a estas preguntas se ha utilizado metodología de carácter cualitativo, con base en los grupos de discusión (*focus group*) y las entrevistas en profundidad. Estas técnicas permiten analizar las percepciones de la población estudiada y enriquecer los resultados que nos proporcionan las técnicas cuantitativas. El trabajo de campo se realizó durante los meses de mayo, junio, septiembre, octubre y noviembre de 2021. En el informe se cita textualmente reproduciendo con absoluta fidelidad a la fuente original, es decir, se utilizan los denominados “verbatim”.

La lectura de los “verbatim” recogidos en este informe acercarán a la lectora o lector a la voz de la población adolescente, así como la de sus padres, madres y profesorado, permitiendo la realización de autorreflexiones y la obtención de conclusiones propias.

La tabla 1 describe las características de los grupos de discusión desarrollados. Se realizaron un total de 14 grupos de discusión (109 participantes), 6 de ellos mixtos, 4 sólo de chicos y otros 4 sólo de chicas. Con referencia a los cursos: 2 grupos de discusión se realizaron con alumnado de 2º de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), 7 grupos de 3º de la ESO y 5 de 4º de la ESO. Los grupos se llevaron a cabo en los centros escolares de las provincias de Castilla-La Mancha (no se ofrece el nombre de los centros porque pondría en riesgo el anonimato de las personas participantes). La nomenclatura utilizada en el desarrollo del informe contiene, en primer lugar, el sexo de la persona participante, seguido del número asignado dentro del grupo, las letras GD (Grupo de Discusión) y el número del grupo de discusión, por ejemplo: Chica7_GD11.

La tabla 2 recoge las principales características de las personas entrevistadas. Se realizaron un total de 21 entrevistas, 11 a profesorado que

impartía sus clases en los institutos de los chicos y las chicas participantes en los grupos de discusión y 10 entrevistas a sus padres y madres. Del total de entrevistas, 11 se realizaron a mujeres y 10 a hombres. La nomenclatura utilizada en el desarrollo del informe contiene, en primer lugar, el rol de la persona entrevistada (profesor/a, madre o padre), seguido de las letras EP (Entrevista Profesorado) o EF (Entrevista Familias) y del número de la entrevista, por ejemplo: Padre_EF8, Profesora_EP9.

Tabla 1

Parrilla descriptiva de los grupos de discusión

Grupos de discusión (GD)	Número de participantes	Curso escolar	Sexo
GD1	7	3º ESO	Chicos
GD2	8	3º ESO	Chicos y chicas
GD3	9	3º ESO	Chicos y chicas
GD4	8	3º ESO	Chicas
GD5	8	3º ESO	Chicos
GD6	8	3º ESO	Chicos y chicas
GD7	8	4º ESO	Chicas
GD8	7	4º ESO	Chicos
GD9	12	3º ESO	Chicos y chicas
GD10	6	4º ESO	Chicos
GD11	8	4º ESO	Chicas
GD12	6	4º ESO	Chicos y chicas
GD13	7	2º ESO	Chicos y chicas
GD14	7	2º ESO	Chicas
Total: 14	Total: 109	2 GD de 2º ESO	4 GD de chicos
		7 GD de 3º ESO	4 GD de chicas
		5 GD de 4º ESO	6 GD mixtos

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2*Parrilla descriptiva de las entrevistas realizadas*

Entrevistas profesorado	Sexo	Edad	Asignatura que imparte
EP1	Mujer	35	Lengua Castellana y Literatura
EP2	Hombre	31	Educación Física
EP3	Mujer	41	Historia y Valores Éticos
EP4	Hombre	32	Matemáticas
EP5	Mujer	26	Inglés
EP6	Hombre	33	Inglés
EP7	Mujer	57	Lengua Castellana y Literatura
EP8	Mujer	45	Lengua Castellana y Literatura
EP9	Mujer	43	Geografía e Historia
EP10	Hombre	39	Educación Física
EP11	Mujer	49	Pedagogía Terapéutica
Entrevistas a madres y padres	Sexo	Edad	Ocupación
EF1	Mujer	41	Administrativa
EF2	Hombre	52	Comercial
EF3	Mujer	58	Orientadora educativa
EF4	Hombre	47	Orientador educativo
EF5	Mujer	48	Administrativa
EF6	Hombre	41	Auxiliar de enfermería
EF7	Mujer	47	Administrativa
EF8	Hombre	49	Informático
EF9	Hombre	47	Policía
EF10	Hombre	35	Constructor

Fuente: Elaboración propia.

El informe se estructura en dos partes: Parte I. Redes sociales y adolescencia. La voz de la población adolescente y Parte II. Redes sociales y agentes socializadores: profesorado, madres y padres. La voz de la población adulta. En ambas partes se combinan y dialogan entre sí los aspectos teóricos, la voz de las personas participantes y las reflexiones de las autoras y autores, de tal manera que se genera un continuo en el discurso narrativo sobre el papel de las redes sociales y la igualdad.

En la primera parte se da la voz a la población adolescente sobre lo esencial de la utilización de las redes sociales, las percepciones que tienen sobre sus riesgos y oportunidades y, finalmente, sobre el papel que juega la música. Esta primera parte, por tanto, está estructurada en tres capítulos. El primer capítulo analiza las redes sociales como espacio simbólico de interacción de la población adolescente. El segundo capítulo detalla las oportunidades y los riesgos de las redes sociales, tras la contextualización de algunos mitos sobre los riesgos y las oportunidades de las redes según estudios previos. El último capítulo se centra en uno de los ámbitos de interacción simbólica más utilizados por la población adolescente: la música.

La segunda parte se divide en tres capítulos que dan voz a la población adulta: profesorado, madres y padres. De esta forma, el cuarto capítulo de este informe estudia la figura del profesorado como agente socializador, así como sus experiencias sobre la igualdad de género y el sexismo presente en su alumnado, el quinto capítulo analiza la percepción del profesorado sobre la influencia de las redes sociales en los procesos de socialización, en la difusión de los estereotipos de género y en las relaciones afectivo-sexuales y el sexto y último capítulo contextualiza el análisis de las redes sociales en los procesos de socialización diferencial que se producen en el entorno privado de las familias, repasa las percepciones que madres y padres tienen de las redes sociales y finaliza con la exposición que las familias realizan de las diferencias de género asociadas a la utilización de las redes sociales.

Un capítulo de conclusiones cierra este trabajo de investigación.

PARTE I: REDES SOCIALES Y ADOLESCENCIA. LA VOZ DE LA POBLACIÓN ADOLESCENTE

CAPÍTULO 1. LAS REDES SOCIALES. ESPACIO SIMBÓLICO DE INTERACCIÓN DE LA POBLACIÓN ADOLESCENTE

Soledad Andrés Gómez, Mirian Checa Romero y Alejandro de la Viuda Serrano

1.- PARA QUÉ USA LAS REDES SOCIALES LA POBLACIÓN ADOLESCENTE

Estudios e informes recientes de ámbito nacional e internacional proporcionan abundantes datos sobre el uso de Internet y las redes sociales de la población general, así como de los y las adolescentes y jóvenes. Entre ellos, se cuenta con trabajos de la Organización Mundial de la Salud, UNICEF o EU Kids Online; en nuestro país, con el Instituto de la Juventud, la Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género, organizaciones no gubernamentales como Save The Children, 2019 o el Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, entre otras.

En cuanto a la investigación, los primeros estudios sobre Internet y redes partían de la división entre lo que se considera el mundo “real”, entendido como fuera de línea, y el mundo virtual, en línea. No obstante, actualmente, esta identificación ha quedado obsoleta, partiendo del hecho constatado del altísimo uso y casi permanente conectividad de adolescentes y jóvenes. Así, datos de ámbito mundial proporcionados por UNICEF (2017) señalan el alcance del fenómeno estimando que en torno al 70% de la juventud entre 15 y 24 años tiene acceso a Internet, siendo uno de sus principales usos el establecimiento de nuevas relaciones de amistad y el mantenimiento de las existentes en el entorno presencial. Se observa, por tanto, que para los chicos y chicas protagonistas el mundo en línea es percibido como “real”, lejos de la antigua distinción de los primeros estudios (Van Zalk, 2020). En este contexto, es imprescindible abordar el desarrollo adolescente a la luz de la influencia que

tienen las actividades sociales en línea en esta etapa de la vida, especialmente enfocadas al tiempo que pasan frente a las pantallas.

“[...] Cinco horas.

Yo entre semana tres o cuatro.

Cuatro o cinco.

Yo entre semana tres o cuatro, cinco.

Yo entre semana tres y media cuatro, y los fines pues dos y media tres.

Sí, los fines las utilizo menos.

Yo entre semana dos y media tres, y los fines lo mismo.

Yo igual, dos o tres.

Yo siete u ocho por día, y los fines tres como mucho, cuatro” (Varios_GD).

No obstante, son conscientes de que, en ocasiones, el uso es desmesurado e, incluso, entran en un círculo vicioso del que les cuesta escapar.

“[...] Porque no puedo hacer nada para cambiarlo. Yo, por ejemplo, no soy la típica como dice ella, de dejo el móvil, me mandan un mensaje y lo contesto, yo soy la típica de me mandan un mensaje, lo contesto, lo cojo y ya me voy metiendo al Instagram a ver historias, al TikTok a ver vídeos... me puedo tirar así toda la tarde” (Chica4_GD9).

Una rápida vista atrás sobre lo que hace apenas una década, o poco más, se sabía sobre el uso de internet y las redes sociales nos hace recordar los importantes cambios tecnológicos experimentados desde entonces: el acceso libre a una inmensa cantidad de información, la mejora en la portabilidad de los dispositivos, la disponibilidad de las conexiones, a día de hoy casi ilimitada, el abaratamiento de los costes, etc. Todo ello ha favorecido la conectividad casi permanente para chicos y chicas que, en el proceso evolutivo de ampliación y cambio de sus mundos de relación, han encontrado en las redes sociales posibilidades ilimitadas de contactos con nuevas personas, de acceso a información, de participación en eventos, etc.

“[...] Sí, y por conocer a gente nueva; en Instagram tienes mensajes directos, pero hace tiempo en Instagram estuvo de moda el punto en comentarios y te meto en un grupo de Instagram para conocer a gente

nueva y a lo mejor te metían en un grupo de gente en el que tenías a gente de tu edad, a gente que le sacabas dos años, gente que te sacaba a ti otros dos y pues te hacías amigos, si tú eres de Guadalajara, pues de Madrid, de Barcelona, de todo el mundo, incluso de otros países” (Chica7_GD11).

“[...] En Instagram y en TikTok la gente hace como grupos para que más gente se conozca. Entonces, tú pones ‘Yo soy de Valencia, tengo no sé cuántos años y me llamo tal’. Y si otro lo pone podéis hablar y quedar. Claro, yo este verano me fui a Gandía y no sé, alguien me metió en un grupo de esos y uno puso que es de Gandía, hablamos, hicimos videollamada y quedamos cuando yo fui para allá” (Chico4_GD13).

Teniendo en cuenta todo este acceso ilimitado y la presencia que estas tecnologías tienen en sus tiempos de ocio y, por tanto, de socialización, se genera una alta preocupación en los principales contextos educativos (o agentes educativos) que rodean a los y las adolescentes. Sin embargo, no siempre recurren a ellos para explicarles los diferentes riesgos a los que se enfrentan en su uso.

“[...] Yo no porque lo vi como una broma o no sé. Como te aparecen tantas cosas a día de hoy... es como innecesario. Ellos tienen sus cosas, su vida, su trabajo. Me parecía algo tonto, que quizás no lo fuese, pero en ese momento me pareció así. Porque él no siguió acosando, no volvió a suceder” (Chica6_GD3).

En este sentido, resulta inevitable pensar en los peligros a los que se enfrentan las chicas y los chicos por sus actividades virtuales, tales como la exposición a distintos tipos de abusos sexuales, el acceso a contenidos pornográficos, el ciberacoso, etc. Por otro lado, también son destacables los riesgos que podrían desarrollarse por la alta frecuencia de conectividad a estas edades, que podrían desembocar en algunos efectos contraproducentes en la cognición, así como en conductas compulsivas o de radicalización ideológica. Es por ello por lo que la denominada *generación iGen* podría estar demasiado expuesta actualmente.

“[...] Tengo una amiga que viene en verano y juega al Fortnite y todas esas cosas. Pues se hizo un novio y ni lo conocía, era de las Islas Canarias, ni lo conocía ni nada de eso, sólo hablaba con él

en videollamada y por Fortnite. Pues nos enseñó unas conversaciones del chico pidiéndole fotos a ella 'Mándame fotos, estoy muy caliente...'; le dijimos que lo dejase que puede ser un hombre de 60 años que le está... y ella que no, que no, hasta los chicos de nuestro instituto, los mayores hablaron con él y hubo un problema que se lo tuvieron que contar a sus padres y ella se enfadó con nosotros porque hicimos todo eso y hasta este verano no ha vuelto a hablar con nosotros y ahora se ha echado otro novio del Fortnite" (Chica1_GD13).

No obstante, para analizar y comprender los riesgos enunciados, es necesario escuchar las voces de los y las protagonistas, ya que no sólo son conscientes de los riesgos, sino que también demuestran un conocimiento y cierto grado de conciencia frente a la exposición desmesurada. En ese sentido, destacan el rol de las redes sociales como mecanismos de apoyo positivo, ofreciendo una visión más optimista del uso que realizan de ellas. Esto se observa, entre otros, en los diálogos sobre la importancia de las relaciones de amistad o de pareja que surgen en las redes sociales, en la búsqueda de contenidos relacionados con la salud física y mental o en la adquisición de conocimientos rigurosos o intercambios comerciales. En definitiva, lejos de algunos estereotipos negativos vinculados a la permanente conectividad, las redes sociales suponen un contexto digital rico y complejo a la vez para los y las adolescentes.

"[...] Una persona con la que estás cara a cara y es de tu entorno yo creo que tienes más confianza, y le cuentas las cosas que demuestran cómo realmente eres. Sin embargo, en las redes sociales solo cuelgas lo que quieres que los demás vean de ti y no muestras todo. Y por mucho que sean tus amigos si realmente no sabes si de verdad puedes confiar en ellos no vas a mostrar tu lado más vulnerable" (Chica6_GD3).

Para comprender cómo el uso de las redes sociales tiene un alto impacto en la etapa adolescente es conveniente ahora hacer un pequeño recorrido sobre las principales características de esta etapa. La adolescencia es una etapa evolutiva donde el sujeto se enfrenta a una gran diversidad de conflictos, retos y demandas que surgen en diferentes contextos (Compas *et al.*, 1995). La adolescencia es un concepto complejo que debe abordarse en sus dimensiones sociales, culturales e históricas, con el objetivo de analizar las

diferentes problemáticas, como en cualquier transición evolutiva del ciclo vital, que pueden encontrarse en este periodo evolutivo (Antona *et al.*, 2003). Asumiendo que la adolescencia es un constructo socialmente construido, es una necesidad social actual atender a la influencia que ejercen las redes sociales como instrumentos culturales bajo los cuales los y las adolescentes se desarrollan en este periodo. El tránsito entre la etapa infantil y la adultez se vive de maneras muy distintas, dependiendo del entramado social en el que se desenvuelvan y, por tanto, es necesario analizar los diferentes entornos donde se han socializado.

Desde los llamados *modelos de ajuste persona-contexto*, se entiende el desarrollo en la adolescencia como una función de ajuste entre las propias características del adolescente y del entorno ambiental, generando una interacción recíproca entre el sujeto y su entorno. No obstante, este proceso de ajuste y, por tanto, de adaptación a las demandas del contexto, no siempre es sencillo. Por ejemplo, puede producirse el cuestionamiento de normas sociales o una exploración de los límites sociales, pudiendo dar lugar a algunos desajustes entre sus necesidades de desarrollo y las oportunidades que les brindan los diferentes contextos y, por tanto, a un desarrollo problemático participando en algunas conductas de riesgo. Dependiendo de los diferentes escenarios de socialización, estas conductas pueden ser algo puntual o, por el contrario, podrían convertirse en crónicas o persistentes.

“[...] Es que no conocen los riesgos y van a lo loco en las redes. No tienen ningún tipo de control y que se lo creen todo. La parte mala de tener tecnologías muy pronto es que son muy inocentes, sobre todo con esos temas, un sondeo o páginas porno o cosas así” (Chico6_GD10).

En este sentido, y bajo la perspectiva evolutiva, la etapa de la adolescencia es un periodo de “ajustes”, que ocurren fundamentalmente entre los 12 y los 20 años, aunque se pueden subdividir en tres etapas: i) la *primera adolescencia* (12-14 años), donde se producen la mayoría de los cambios físicos y biológicos propios de esta etapa; ii) la *adolescencia media* (15-17 años), donde se producen cambios de ánimo importantes y un auge de las conductas de riesgo; iii) la *adolescencia tardía* (18-20 años), donde se pone fin a la pubertad y comienza la madurez, aumentando el crecimiento físico, mental y emocional. No obstante, debido a los cambios sociales recientes, algunos

autores identifican una cuarta etapa (20-30 años), que denominan la *adulthood emergente*, donde aún el individuo no es capaz de asumir las correspondientes responsabilidades de la vida adulta y, por tanto, continúa dentro de algunas de las conductas propias de la etapa adolescente.

De entre los diferentes cambios a los que se enfrenta la población adolescente, se analizarán ahora algunos de los cambios psicológicos más importantes que, más adelante, serán desarrollados en cuanto al uso de las redes sociales. En esta etapa surgen nuevas formas de pensamiento y razonamiento moral que es necesario analizar en profundidad. El desarrollo moral, entendido como el conjunto de criterios que una persona utiliza para juzgar como justos o injustos los diferentes comportamientos de los demás, nos acerca a cómo, en esta etapa, los y las adolescentes se adentran en comprender a través de juicios de valor la conducta de otros (Mujica Johnson, 2018).

“[...] Yo pienso también en que tengo familia y yo no podría ponerme delante de medio mundo con mi cuerpo, desnuda, y luego salir a la calle como si nada, ¿me entiendes? Si yo soy esa persona y veo a toda esa gente y se me cae la cara de vergüenza” (Chica2_GD9).

Esta orientación moral será determinada en función de las diferentes experiencias vitales, así como de los diversos dilemas morales a los que se hayan enfrentado. De entre los modelos teóricos que han estudiado el desarrollo moral, resultan especialmente relevantes en esta etapa y en la edad adulta los estudios de Kohlberg, quien defiende la existencia de las siguientes fases: i) la fase de las *expectativas interpersonales mutuas*, donde son capaces de compartir sentimientos y acuerdos con los demás como prioridad a los intereses individuales, propios de la etapa anterior de la infancia; ii) la fase del *conocimiento y mantenimiento del sistema social*, donde se produce un tránsito en la prioridad desde las personas íntimas al sistema social en general; iii) la fase de *los derechos prioritarios y del contrato social*, donde elaboran contratos sociales para preservar los valores y derechos individuales; iv) la fase de *los principios éticos universales*, donde sus juicios morales se guían por los principios éticos universales (justicia, igualdad de derechos, respeto, etc.). Además, la construcción de la conciencia moral, desde una perspectiva ecológica y social, no puede entenderse sin la consideración de variables como

su contexto familiar, el conjunto de sus iguales, así como otros contextos pertenecientes a su cultura, como puede ser el caso de las redes sociales (Vicent, 2016). En este sentido, unas relaciones de calidad entre el/la adolescente y estos contextos serán unos buenos predictores de su razonamiento moral (Walker *et al.*, 2000).

Concretamente con el uso de las redes sociales, y sus comentarios al respecto, se observa que algunos de sus principios morales entran en conflicto con las exigencias y demandas del mundo virtual entorpeciendo, en este caso, sus relaciones de pareja.

“[...] Porque por ejemplo hay mucho... antes, yo no sé ahora porque llevo más tiempo sin pareja que *pa* qué, pero antes yo tenía pareja, la subía públicamente y a lo mejor se creaban cuentas falsas y le decían a mi pareja que le he puesto los cuernos, cosas así. Se meten de por medio de las relaciones. Yo mis relaciones, yo qué sé, a lo mejor las hago públicas pero privadas. A lo mejor subo una foto con el chico, pero yo no le etiqueto para que lo vea todo el mundo y para que sepa quién es” (Chica3_GD9).

O dudando si lo que se dicen en las redes tiene veracidad o no.

“[...] Pero también es importante no solo hablar con una persona, porque si te cuenta algo una tercera persona, lo lógico es hablar con las dos partes, porque a lo mejor te están contando algo que no es verdad, y la otra persona está pensando ‘joe, le han contado algo de mí que no es verdad y se lo ha creído, y no me ha preguntado ni siquiera’. Te preguntan, ya contrastan, y dicen ‘bueno, pues le voy a creer’. Lo normal es que te pregunten. Al final ahí se demuestra, como ha dicho [nombra a una chica del grupo], si estás pensando hablar con un chico para tener una relación y otra amiga te dice: ‘no, es que este chico ha hecho tal y es mala persona’. Yo creo que [nombra a la misma chica del grupo] hablaría con ese chico, porque a lo mejor es mentira y el chico se está quedando sin la oportunidad de estar con ella por algo que se han inventado” (Chica6_GD3).

En una etapa compleja, como ya hemos adelantado, y desde la perspectiva del modelo de comportamiento virtual adolescente definido por Subrahmanyam y Šmahel (2011), el entorno digital influye decisivamente en el

desarrollo personal y social de la población adolescente. Es cierto que, como hemos señalado, es el mundo virtual lo que perciben en general como más real (Kuss y Griffiths, 2017). Las redes pasan a ser así el mundo tangible, convirtiendo las relaciones físicas y sin mediación tecnológica en una suerte de realidad accesoria. De hecho, los y las adolescentes tienen la percepción de que si no están en las redes sociales no tienen interacción social, es decir, que la socialización se produce sobre todo en el entorno virtual.

“A mí me gustaría más. [...] Tendríamos más tiempo para salir, a ver, sería como antes, antes cuando salíamos todos, [...] diferente” (Chica1_GD9).

“Yo sola no puedo hacerlo porque si no me dicen, ‘¿cómo te vas a quitar las redes?’, pero si me las quitase no me va a quedar otra porque no podría hacer nada” (Chica1_GD9).

No obstante, el mundo físico y el virtual no son entes separados, sino que existe un claro vínculo psicológico entre ellos. De este modo, en ambos entornos se gesta, al mismo tiempo, aunque con importancia desigual, el desarrollo adolescente en torno a cuestiones clave como la identidad, la propia imagen, la sexualidad, la amistad o la moralidad. Los contextos *online* son interactivos, dinámicos y cambiantes y generan una suerte de co-construcción o construcción compartida de la personalidad adolescente entre los grupos de iguales, a la vez que incrementan la frecuencia y la intensidad de sus relaciones (Sherman *et al.*, 2016).

1.1- La influencia de las redes sociales en el desarrollo individual y social y la construcción de la identidad

Centrándonos en la construcción de la identidad, se trata de un concepto complejo y ha sido abordado desde distintas disciplinas como la psicología, la sociología, la antropología o la filosofía. Adoptaremos aquí la definición de Moshman (2005), que entiende la identidad como una teoría explícita y un concepto sofisticado de uno mismo como persona. Aunque no termina en la adolescencia, sino que se alarga hasta la adultez, el proceso de construcción de la propia identidad, paralelo a los procesos de socialización, entra durante la adolescencia en una etapa decisiva, a través de la exploración y de las relaciones que se establecen con los otros, especialmente con los iguales, elementos clave para el desarrollo de una identidad saludable (Subrahmanyam

y Šmahel, 2011). El autoconcepto físico se muestra como un elemento básico de esa construcción y difiere según sexos, siendo más ajustado en chicos que en chicas e influyendo en mayor medida en la autoestima de estas (Gioia *et al.*, 2020). En general, los chicos no prestan demasiada atención a su imagen, o bien no les afecta aparentemente lo que los demás piensen.

“[...] Y si os estáis metiendo con el físico, al que no le guste que no mire. Que salgo feo en una foto, me da igual, mientras me guste a mí” (Chico7_GD5).

Sin embargo, en el caso de las chicas, los comentarios en las redes influyen de manera relevante en su autoimagen.

“[...] Yo estoy conforme con mi cuerpo, digo ‘joder, estoy bien’, pero luego veo a tías que están ‘así’ y digo ‘joe, yo también quiero’, y me veo mal, me veo fea” (Chica1_GD9).

Abundaremos más adelante en este capítulo tanto en las relaciones entre iguales como en la influencia de la socialización de género.

El uso generalizado de las redes sociales, cada vez más acentuado, ha llevado a considerarlas una forma básica de representación entre los adolescentes y un entorno ideal para la construcción de su identidad (Boursier y Manna, 2019; Perloff, 2014). Dentro del ámbito virtual, la identidad en línea como autopresentación o representación está formada por un conjunto de datos digitales básicos sobre las personas, así como por una serie de pensamientos, ideas, visiones o fantasías que los y las adolescentes atribuyen a su propia representación virtual (Subrahmanyam y Šmahel, 2011). Esa identidad permite mostrar solo aquellos aspectos deseados del yo, escondiendo otros, a través del uso de apodos, avatares, fotos o vídeos que representen la propia identidad y parapetándose en muchas ocasiones en una cierta invisibilidad que aporta el anonimato digital.

“Sí. Porque se puede opinar en anónimo a través de Instagram” (Chico4_GD1).

“Punto y opino con anónimo la mayoría de las veces eran pura crítica. Si ella sube un punto y opino con anónimo yo no lo hago, pero es como que yo aprovecho la situación y te critico, pero claro, no está bien. Yo lo veo algo malo” (Chica3_GD9).

Un gran número de adolescentes asocian su bienestar psicológico a sus intercambios virtuales en las redes, aumentado al recibir *feedback* positivo y disminuyendo cuando es negativo (Valkenburg *et al.*, 2006). El desarrollo de la identidad adolescente en las redes se construye proyectando una imagen ideal de sí mismos que representa quiénes querrían ser y no quienes son en realidad.

Para entender la autopresentación de sí mismos que proyectan los y las adolescentes, especialmente ellas, en las redes es esclarecedor evaluarla desde el marco de la teoría de la objetivación de Fredrickson y Roberts (1997). La autoobjetivación, basada en la socialización de género, hace que la población adolescente adopte la perspectiva de espectadores externos de su propio cuerpo y se presenten a sí mismos privados de su personalidad genuina y reducidos a una visión puramente corporal, por encima de sus atributos internos y su valor humano (Calogero y Thompson, 2009). Sin embargo, a pesar de que es más habitual este tipo de autoobjetivaciones entre las adolescentes, por motivos de socialización impuestos, en los últimos años diversos estudios han puesto de manifiesto cómo los adolescentes cada vez reciben mayor presión para involucrarse en procesos de autoobjetivación y autopresentarse como sujetos cosificados (Holland y Tiggemann, 2016; Karsay *et al.*, 2018; Manago *et al.*, 2015).

“No solamente para la mujer, también hay muchos estereotipos que se tienen para el hombre en cuanto a la masculinidad y eso también es un problema” (Chica4_GD2).

Estudios recientes también han relacionado la mayor cantidad de tiempo dedicado a las redes sociales (especialmente Facebook e Instagram), así como la mayor exposición a contenido relacionado con la apariencia física, con una mayor objetivación corporal (Bell *et al.*, 2018; Graff y Czarnomska, 2019; Trekels *et al.*, 2018).

La autoobjetivación está asociada a la respuesta positiva de la audiencia que refuerza estos comportamientos. La recompensa social, representada en las redes a través de los “me gusta” y los comentarios positivos, es un potente motivador del comportamiento entre los y las adolescentes (Foulkes y Blakemore, 2016).

“[...] Yo sí que es verdad que no subo nada a Instagram, solo lo tengo para seguir a la gente, pero es que conozco a gente que, si no tiene cierto número de *likes*, en plan si no llega a 800, es que borran la publicación. Se obsesionan muchísimo con eso” (Chica6_GD7).

Es habitual la creación de varios perfiles distintos, cada uno con características definidas e incluso distintas personalidades y atributos, lo que permite a cada adolescente mostrarse ante los demás como desea (Cáceres *et al.*, 2009; DiMicco y Millen, 2007). Ello conlleva una tendencia a la identidad virtual múltiple y a la generación de identidades falsas.

“[...] Es mucho la apariencia todo, hay veces que las redes sociales te engañan, hay perfiles falsos. Pero no sé, yo creo que lo hemos hecho todos” (Chica1_GD6).

“Pero cuando te creas un perfil falso se nota que es falso porque tampoco se molesta mucho en buscar una foto que no se note. Busca en Internet chicos guapos y claro, se nota la calidad que pierde cuando la descargas, le haces captura o cualquier cosa” (Chica2_GD9).

Quienes falsifican la propia información en las redes muestran un autoconcepto más negativo y menores habilidades sociales (Harman *et al.*, 2005). Además, estas conductas crean dependencia e influyen en la configuración de la personalidad, en muchos casos de manera negativa debido a la comparación social con otras personas consideradas más atractivas (Fardouly y Vartanian, 2015; Nesi y Prinstein, 2015; Sabik *et al.*, 2019) y pueden generar pensamientos destructivos (White *et al.*, 2006).

“A lo mejor me he hecho una foto bonita, así que me encanta cómo salgo y digo ‘me lo guardo en privado o la subo, quién sabe’, y de repente veo a la otra que ha hecho el mismo TikTok, la misma canción y digo ‘joe, dónde me voy a poner yo al lado de esta’. No me intento comparar, pero sin quererlo lo hago. De ver una cosa y digo ‘joe, me acabo de deprimir’” (Chica2_GD6).

En definitiva, las redes sociales representan tanto oportunidades como riesgos para el desarrollo personal, social y moral adolescente, así como para la construcción de la propia identidad. Los mecanismos de posible potenciación de las oportunidades y control de los riesgos que ofrecen las redes sociales

están en la base de la investigación en torno al uso de estas por parte de los y las adolescentes.

1.2- Las relaciones interpersonales en línea: la amistad

Anteriormente señalábamos la relevancia de las relaciones que establece el adolescente con los diferentes contextos en los que se desarrolla, destacando como fundamentales las relaciones con el contexto familiar, con el contexto de los iguales y con otros contextos sociales pertenecientes a su cultura, como puede ser el caso de las redes sociales. El impacto del contexto familiar será abordado en capítulos posteriores, analizando ahora la importancia de las relaciones con sus iguales como gran cambio que impacta en el desarrollo adolescente y, específicamente, las relaciones que establecen en los contextos en línea.

El grupo de iguales es clave en esta etapa. La calidad de estas relaciones y el grado de aceptación o rechazo social que vivencien en la adolescencia es fundamental para un buen ajuste psicosocial, además de un buen predictor del éxito académico (Musitu y Cava, 2003). El bienestar del adolescente se puede ver amenazado si no cuenta con una buena calidad en sus amistades, ya que se relaciona con una buena competencia social, con un buen ajuste psicosocial (Albanesi *et al.*, 2006; Alfaro *et al.*, 2017; Greenfield y Marks, 2010; Hull *et al.*, 2008; Sigfusdottir *et al.*, 2016) y con sentimientos de confianza, autoeficacia, autoestima y autocontrol (Rey *et al.*, 2012; Nation *et al.*, 2007). Esto se observa en las conversaciones de los adolescentes, donde hacen una distinción entre los contenidos que suben para el público general o aquellos que suben para sus círculos de “mejores amigos”.

“[...] En Instagram, cuando subes una foto, se puede subir de dos modos: para que la vean tus mejores amigos, o un número específico de personas, o al normal” (Chico15_GD3).

“[...] Yo creo que en mejores amigos tú tienes a personas de un círculo más cerrado y a las que confías, para que lo que tú puedas subir ahí no vaya a salir de ahí, porque yo creo que en ‘mejores’ tienes más libertad para mostrarte como realmente eres, no 100%, pero puedes mostrar un poquito más tus sentimientos” (Chico13_GD3).

El grupo de iguales abarca tanto a las amistades en general como a una posible pareja, y suelen pertenecer a un nivel similar de desarrollo emocional,

social y cognitivo. Este contexto supone en la adolescencia la principal fuente de apoyo, compartiendo inquietudes, pensamientos y emociones (García Madruga y Delval, 2010). En este grupo social se potencia el desarrollo de competencias y habilidades que no pueden alcanzarse en otros contextos como el familiar y escolar, generando un gran sentido de pertenencia a la comunidad (Eisman *et al.*, 2016; Estévez, 2016). De hecho, el grupo de iguales, en algunas transiciones, podrá ser más importante que la familia (Musitu y Cava, 2003), desembocando, en algunos momentos, en un deterioro de las relaciones con los padres (Oliva *et al.*, 2008).

“[...] No, ya no por el contenido. Si tú subes una historia de que has hecho algo que tú sabes que a tus padres no les va a gustar, aunque tú no lo veas tan mal (por la edad que tenemos, cómo estamos viviendo nuestra adolescencia, cómo estamos viviendo esta generación), porque una cosa es la educación que nos han dado nuestros padres y otra es la educación que nos está dando esta generación. Porque yo ahora mismo a mi madre le digo algo que yo considero totalmente normal y, a lo mejor, a mi madre le parece una locura porque hay que entender, al fin y al cabo, que es de otra época. Ese es el mensaje que me da, qué hacer con mi vida, sobre lo que haya hecho. Si tú haces algo que no consideras malo y tú sabes que para tu madre es una barbaridad” (Chica6_GD3).

Desde la perspectiva teórica de Pohland y Sullivan (1953), se analizará ahora la evolución y desarrollo de la amistad, quienes presentan una formación en cuatro fases, partiendo de la necesidad de aceptación del otro que surge en la infancia y que desemboca en la prevalencia de la necesidad de la intimidad en la preadolescencia, surgiendo una sensibilidad hacia los sentimientos del otro, la lealtad y una mayor apertura emocional. Desde la perspectiva interpersonal de Selman (1980), se explica también la importancia de las amistades en esta etapa, relacionándolas con la capacidad sociocognitiva desarrollada hasta el momento y calificándolas como una necesidad emergente, con el consiguiente desarrollo de capacidades relacionadas con la aceptación de puntos de vista diversos o la empatía.

“[...] yo en mi casa, por ejemplo, un amigo mío sube una historia pues la comentas, sobre todo a [nombra a dos chicos del grupo]. Hay veces que

una foto me gusta y le pongo cualquier comentario. Es una manera más de estar en contacto con tus amigos, saber lo que hacen y poder hablar con ellos” (Chico11_GD2).

Es necesario ahora analizar las diferencias en el concepto de la amistad teniendo en cuenta la variable género. Los estudios concluyen que en los chicos es más relevante el aspecto cuantitativo de las relaciones, es decir, el número de amistades. Para ellos el concepto de amistad está relacionado con aquellas personas con las que comparten intereses y realizan actividades conjuntas. Por el contrario, para las chicas cobran más importancia los aspectos cualitativos como la intimidad o la proximidad (Jackson y Warren, 2000), suponiendo para ellas la necesidad de encontrar personas con las que puedan compartir sentimientos, confidencias y emociones.

“[...] A ver, hay chicos que suben muchísimas cosas y están superpendientes de Instagram, pero la mayoría son ‘subo una foto y ya está’, pero las chicas siempre estamos ahí, que si poniendo letra bonita, que si a ver si me sale la foto bien, que si a ver si encuentro una música para ponerle...” (Chica2_GD9).

“[...] Luego otras que a lo mejor le ponemos algún filtro. Luego los tíos, imagínate, se van en bici y luego en su casa suben la foto que han hecho sin filtro, la suben así” (Chica2_GD9).

En definitiva, las interacciones sociales en la adolescencia contribuyen a que se sientan más satisfechos en la vida, ofreciéndoles además oportunidades y recursos para su realización personal (Alfaro *et al.*, 2017; Cicognani *et al.*, 2008). En este sentido, las redes sociales permiten el establecimiento de nuevos enlaces y redes que les permiten contar con mayores oportunidades sociales, asociándose de nuevo a una mayor autoestima y participando menos en conductas violentas (Helliwell y Putnam, 2004; Villarreal-González *et al.*, 2011).

“[...] Lo que hace es que puedes hacer videollamadas, directos, ver directos de otra gente, ver noticias así en plan mundial, por así decirlo, y ver a otros jugadores famosos así” (Chico4_GD1).

“[...] Yo me he llegado a meter en algunos grupos de WhatsApp que tú tienes un enlace y te metes directamente, no hace falta que nadie te meta. Yo me he metido en uno, por ejemplo, de gente que seguía a un

youtuber o a un hombre que hace *streamings* en Twitch, por ejemplo, hablaban de cosas que, por ejemplo, yo con mis amigas como no están muy en ese tema a lo mejor, pues puedo hablarlo por ahí o por los dos lados y no sé, abres tus fronteras también un poco, por cambiar de aires” (Chica1_GD11).

Teniendo en cuenta el modelo ecológico de Bronfenbrenner, Whittaker y Garbarino (1983), se ubica a las redes sociales en el mesosistema, ya que se formaría teniendo en cuenta las interconexiones de los diferentes microsistemas en los que se desenvuelve el individuo (familia, grupo de iguales, escuela, etc.). Otros autores como De Haro (2010) inciden en la importancia de las redes en cuanto a un nuevo vertebrador de la personalidad social y como un nuevo contexto para el desarrollo de competencias, tanto cognitivas como digitales. Las redes sociales suponen un nuevo agente socializador ofreciendo un número ilimitado de relaciones y amistades en línea (Boluda y Fernández, 2013). El concepto de ciudadanía participativa (Suárez, 2005) cambia el modelo de ciudadano formal y pasivo al de participativo y activo de las comunidades a las que pertenece (Gros y Contreras, 2006). Las redes sociales, en este sentido, se convierten en un medio favorecedor para colaborar activamente en esta corriente social participativa, ya que permiten un mayor acceso a la información, así como nuevas oportunidades de participación.

1.3- Estereotipos clásicos sobre la adolescencia, ahora, el uso de las redes sociales

La literatura especializada en los estudios de género o feministas ha abundado en el desarrollo de los conceptos de *socialización de género*, mostrando su fuerte influencia en la construcción del denominado “amor romántico” (Bosch y Ferrer, 2002; Ferrer y Bosch, 2013; Ferrer *et al.*, 2010; Lagarde, 2005; Lameiras y Carrera, 2009; Herrera, 2010; Bosch *et al.*, 2013; Millet, 2017, entre otras).

De forma muy sintetizada, las aportaciones más relevantes hacen referencia a la importancia del amor en relación con la construcción de la identidad femenina, base de la socialización diferenciada -es decir, desigual para chicos y chicas-, en donde la condición de “estar en relación” es el eje esencial para el desarrollo de los planes de vida en el caso de las niñas y las

mujeres (Lameiras y Carrera, 2009). Para autoras como Lagarde (2005), la comprensión del amor ha de hacerse en el terreno de lo político, ya que su actualización en la vida reproduce las formas de poder presentes en los distintos ámbitos en donde se desarrolla la vida (en las estructuras sociales, en sus palabras). Por su parte, Kate Millet (2017), en su obra primigenia *Política Sexual* publicada por primera vez en 1969, introduce la idea de que las diferencias entre los sexos no son de naturaleza inamovible, sino que, diferenciando entre características biológicas y comportamiento de cada sexo, identifica los distintos modelos como producto de un proceso de construcción histórica que hombres y mujeres interiorizan por medio del aprendizaje. Aludiendo al trabajo publicado por Stoller (1968), *Sex and Gender*, en el año anterior a su propia tesis, se señala la casi imposibilidad de atribuir las diferencias en el comportamiento a variables innatas, sino que es posible poner en duda la propia identidad psicosexual al aportar pruebas que explican el carácter cultural del género, entendido este como la “estructura de la personalidad conforme a la categoría sexual”.

Abundando en la idea, el trabajo de Herrera (2010) defiende el carácter *culturalmente mediado* del amor y, por tanto, permeado por los mitos y estereotipos sexistas. En el mismo sentido, la amplia trayectoria de las investigadoras Esperanza Bosch y Victoria Ferrer viene mostrando la vinculación de la interiorización de los mitos y estereotipos del amor romántico con la violencia de género, de tal forma que siendo central en la socialización de las mujeres la interiorización del “ser para otros”, y para los hombres el “ser para sí” (Bosch *et al.*, 2013; Ferrer y Bosch, 2013) quedarían sentadas las bases para la violencia de género al, entre otros factores, responsabilizar a las mujeres del funcionamiento de la relación.

En cuanto a datos recientes, se van encontrando algunos avances en las nuevas generaciones, en el sentido de cuestionamiento de los mitos sobre el amor, en particular en las chicas, siendo importantes las diferencias con ellos que mostrarían posturas menos avanzadas en este aspecto. Así se observa en el reciente Barómetro sobre Juventud y Género del Centro Reina Sofía (Rodríguez, *et al.*, 2021), que indaga sobre percepciones de la población joven y la pervivencia de los estereotipos de género. En este trabajo, los varones parecen más próximos a los postulados del amor romántico en comparación

con las mujeres, como indican las respuestas sobre si “el chico debe proteger a la chica” (41,8% en ellos frente al 25,4% en ellas) y si es condición necesaria en la relación amorosa la entrega absoluta a otra persona (34% ellos frente 26,4% ellas). Los celos serían considerados “prueba de amor” para tres de cada diez chicos, y, aunque la necesidad de independencia individual en el seno de la pareja se reclama por parte de chicas y chicos, son ellas de nuevo quienes la reclaman en mayor medida (72,4% de chicas y 55,8% para los chicos).

“Yo creo que depende de si la persona es celosilla de naturaleza, aunque confíe en ti, te salen celos. Depende de si son celos sanos o vete tú a saber. Yo antes no era celosa, ¿vale? Tampoco era una tóxica, pero mi pareja ha empezado a ser celosa desde hace un tiempo y me ve una foto con algún amigo o que puedo salir abrazada, y me dice...” (Chica1_GD6).

Los celos en las relaciones en línea, el intrusismo en los dispositivos móviles para el control de las relaciones y el uso del tiempo fuera de la pareja, en tanto que conductas violentas, son más difícilmente reconocibles por las chicas que la padecen. Como puede observarse en el testimonio anterior, ellas pueden experimentar sentimientos ambivalentes ante su aparición, justificando el control por parte de su pareja al tener interiorizados los mitos del amor romántico. De este modo, es imprescindible avisar del peligro que supone de normalización de las agresiones (Ruiz, 2016; 2019).

La importancia clave de estos temas en el desarrollo adolescente, en el momento de sus primeras experiencias afectivo-sexuales en las relaciones de cortejo, se tratará más adelante en este trabajo en el apartado específico de los riesgos en las redes sociales. No obstante, su estrecha vinculación con los estereotipos de género hace que merezcan también aquí un espacio propio.

En la misma línea, el INJUVE (2019) ha mostrado asimismo su interés por conocer la interiorización de los estereotipos de género en las relaciones afectivo-sexuales. Así, la encuesta ha indagado sobre la presencia de conductas de control de la pareja y del tipo de roles que se desempeñan en contexto de violencia física y/o psicológica, en línea con investigaciones de ámbito internacional (Thulin *et al.*, 2020).

“Yo le di mi cuenta, compartíamos la contraseña. Pues nada, era muy controlador, entonces él confiaba mucho en mí. Y quieras que no, a ti ya te agobia y dices, ‘tío, no puedo más’, y le dije ‘toma mi cuenta, mira lo que tú quieras, pero a mí me dejas en paz’” (Chica3_GD9).

“A ver, pues pensándolo ahora, pues una tontería. Pero es que te mete tanta presión que dices, ‘mira, te la doy y te callas’” (Chica3_GD9).

“Es amor tóxico. Yo allí no me di cuenta, pero ahora me quedo pensando y digo...” (Chica3_GD9).

En cuanto a los resultados, informan de la desaprobación de las conductas de control por una amplia mayoría de chicos y chicas, si bien son los chicos entre 15 y 19 años quienes informan de conductas relacionadas con el control. Las diferencias con las chicas son mucho mayores en esta encuesta, en el sentido de que ellas sí las identifican, y desaprueban, como conductas violentas.

“[...] Hacer ese tipo de cosas al final es tóxico [...]. Es que es un control innecesario, son mis redes sociales, yo no soy responsable de lo que hagan otras personas, a mí no me lo tienes que decir; si a ti te molesta lo que hagan otras personas, yo no tengo la culpa. [...] pero esas cosas se hablan. [...] si tienes la autoestima tan baja que por un comentario se va a ir y me va a dejar, a lo mejor no deberías de estar en una relación” (Chica4_GD7).

Encontrar avances en el reconocimiento del daño de las conductas de control, como muestra el testimonio anterior, es sin duda saludable, aunque los datos recabados por el INJUVE 2019 muestran una amplia presencia de estereotipos de género en los roles que se asumen en el seno de la pareja.

Por último, en este apartado, procede recordar de forma resumida los mitos o falsas creencias sobre el amor romántico recabados por Ruiz (2016) en su amplio trabajo sobre la violencia de género en la adolescencia, y, desde ellos, observar su presencia en los espacios virtuales de socialización:

1. Mito de la media naranja: creencia de la predestinación de la pareja, única vía de felicidad posible.
2. Mito del emparejamiento: la pareja monógama es universal y natural en todas las culturas humanas, constituyéndose en prescripción normativa.

3. Mito de la fidelidad/exclusividad, con interpretaciones distintas en función del género.
4. Mito de los celos. Relacionado con el “amor verdadero”, oculta las conductas de sumisión por las mujeres, base fundamental de la violencia de género.
5. Mito de la equivalencia entre el enamoramiento y el mantenimiento del amor. Relacionado con la creencia en la perdurabilidad de la pasión amorosa como condición que garantiza la relación.
6. Mito de la omnipotencia del amor como característica que permite superar los conflictos en el seno de la relación.
7. Mito del libre albedrío. La descontextualización del comportamiento socioafectivo que impide la comunicación de los problemas fuera de la pareja.
8. Mito del matrimonio. El amor como unión estable basada en la convivencia con raíces en la historia de las sociedades humanas desde el siglo XIX.
9. Falacia del cambio por medio del amor. Parte de la socialización de las mujeres promueve en las chicas otra condición para la violencia de género, en palabras de Lagarde (2005); a través de este mito las mujeres se sitúan en un continuo sentimiento de esperanza.
10. Normalización del conflicto. Minimización de los desencuentros, dificultad para identificar los procesos de adaptación de las conductas inasumibles. Puede llevar a compartir el mito de la compatibilidad entre amor y maltrato.
11. Los polos opuestos se atraen. Relacionado con mitos como la media naranja y otros como el “amor verdadero” que se encuentra una vez en la vida, el que “perdona/aguanta” todo, el que sitúa el amor en el centro de la vida y objetivo fundamental. El resto de entornos y planes individuales serían subsidiarios.
12. Atribución de la capacidad de proporcionar felicidad a otro. Relacionado también con la falacia de la “entrega total”: si el amor es el objetivo fundamental, se debe renunciar a cualquier objetivo individual. Así se entiende el amor como proceso de despersonalización, en donde no renunciar a planes individuales es interpretado como egoísmo.

13. Si me ama debe renunciar a la intimidad. Siendo uno para otro los miembros de la pareja, no debe existir nada que no se conozca y comparta.

La persistencia de los mitos sobre el amor que se acaban de presentar define un escenario ante el que queda un enorme trabajo por hacer. La recomendación de la necesidad de la formación escolar orientada a la crítica de los modelos de socialización basados en los estereotipos de género sigue vigente, más que nunca por su difusión en las redes sociales. Dañinos particularmente para las chicas y las mujeres, víctimas de su interiorización, limitan su autonomía y ponen en peligro su propio desarrollo individual, y, en casos extremos, sus propias vidas. Los chicos, por su parte, aprenden la perversión de unas relaciones que sólo aparentemente les benefician en cuanto a la apariencia de control del poder en una relación que debería ser entre iguales. El daño en su desarrollo es también visible. Mantener las inercias heredadas, que incluyen la aquiescencia social ante lo que se ha denominado “cultura de la violación” (Ruiz, 2019), es social y moralmente inadmisibles, además de insostenible para el mundo futuro, presencial y virtual, que habitan ya, y seguirán habitando, las nuevas generaciones.

2.- CONCLUSIONES

En síntesis, se podría afirmar que los y las adolescentes utilizan las redes sociales de una manera muy habitual, siendo uno de los principales usos el establecimiento de nuevas relaciones de amistad, así como el mantenimiento de las ya existentes en este entorno virtual. En este sentido, los chicos y las chicas tienen una conectividad casi permanente en estos medios en sus tiempos de ocio, promoviendo procesos de socialización tanto cercanos como lejanos, generándose así una alta preocupación en los principales contextos educativos que les rodean. Las relaciones de amistad y de pareja son esenciales en esta etapa, siendo las principales fuentes de apoyo, con las que comparten inquietudes, pensamientos y emociones. Las redes sociales permiten aumentar exponencialmente estas oportunidades sociales, aunque no siempre están exentas de riesgos. En este sentido, chicos y chicas son conscientes de algunos de los peligros derivados de su uso, aunque quizá no

tanto de las graves consecuencias que podrían derivarse de ellos, especialmente aquellas relacionadas con efectos negativos hacia la cognición o el surgimiento de ideologías radicalizadas. Sin embargo, se observa un cierto grado de conciencia frente a la sobreexposición, generándose así una visión más optimista de su uso.

Por otra parte, se ha analizado la importancia de la etapa evolutiva adolescente, para comprender el impacto que tiene sobre ella el uso de las redes sociales. Así, se trata de una etapa compleja, donde emergen una gran cantidad de retos y demandas sociales, ahora también del contexto digital, donde los y las adolescentes deben ajustar sus propias características a las demandas propias de las redes sociales. En ese sentido, destacan especialmente los ajustes en cuanto al desarrollo moral que emergen cuando realizan juicios de valor sobre las conductas de los demás que, en ocasiones, entran en conflicto con sus diferentes entornos de socialización, entorpeciendo así algunas de sus relaciones personales.

Esto también tiene implicaciones sobre el desarrollo de su identidad o su propia imagen, ya que su autopresentación se forma ahora con las atribuciones que realizan en su propia representación virtual, adoptando diferentes representaciones a través de su imagen real o proyectada a través de avatares, apodos, etc., contribuyendo a una imagen ideal de sí mismos/as que representa lo que quieren ser y no tanto lo que son en realidad, especialmente referidos a los atributos físicos, en detrimento de los atributos internos y su valor humano. Todo esto emerge en el contexto de la respuesta positiva y masiva que pretenden alcanzar en las redes, persiguiendo una recompensa social en forma de *likes*. En definitiva, las redes sociales representan tanto riesgos como oportunidades para el desarrollo individual, social y moral de los y las adolescentes, así como para la construcción de su propia identidad. La importancia de la orientación en el seno de las familias, y de la educación en el ámbito escolar es de importancia esencial para minimizar los riesgos y potenciar las oportunidades. De esto nos ocupamos en el siguiente capítulo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albanesi, C., Cicognani, E., y Zani, B. (2007). Sense of community, civic engagement and social well-being in Italian adolescents. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 17(5), 387-406.
- Alfaro, J., Guzmán, J., Sirlopú, D., Oyarzún, D., Reyes, F., Benavente, M., y de Rota, J. M. F. (2017). Sense of community mediates the relationship between social and community variables on adolescent life satisfaction. In *Quality of life in communities of Latin countries* (pp. 185-204). Springer, Cham.
- Bell, B. T., Cassarly, J. A., y Dunbar, L. (2018). Selfie-Objectification: Self-Objectification and Positive Feedback (“Likes”) are Associated with Frequency of Posting Sexually Objectifying Self-Images on Social Media. *Body Image*, (26), 83-89. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2018.06.005>
- Boluda, I. K., y Fernández, A. H. (2013). De la Web 2.0 a la Web 3.0: antecedentes y consecuencias de la actitud e intención de uso de las redes sociales en la web semántica. *Universia Business Review*, (37), 104-119.
- Bosch, E. y Ferrer, V. (2002). *La voz de las invisibles. Las víctimas de un mal amor que mata*. Cátedra. Feminismos.
- Bosch, E., Ferrer, V., Ferreiro, V. y Navarro, C. (2013). *La violencia contra las mujeres. El amor como coartada*. Anthropos Editorial.
- Boursier, V., y Manna, V. (2019). Relational body identities: Body image control through self-portraits –a revision of the body image control in photos questionnaire. In R. T. Gopalan (Ed.), *Intimacy and developing personal relationships in the virtual world* (pp. 40–63). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-4047-2.ch003>
- Cáceres, M., Ruiz, J. A. y Brändle, G. (2009). Comunicación interpersonal y vida cotidiana. La presentación de la identidad de los jóvenes en Internet. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, (14), 213-231.
- Calogero, R. M. y Thompson, J. K. (2009). Potential implications of the objectification of women’s bodies for women’s sexual satisfaction. *Body Image*, (6), 145–148. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2009.01.001>
- Cicognani, E., Pirini, C., Keyes, C., Joshanloo, M., Rostami, R. y Nosratabadi, M. (2008). Social participation, sense of community and social well being:

- A study on American, Italian and Iranian university students. *Social Indicators Research*, 89(1), 97-112.
- Compas, B. E., Hinden, B. R. y Gerhardt, C. A. (1995). Adolescent development: pathways and processes of risk and resilience. *Annu Rev Psychol*, 46, 265-93. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.46.020195.001405>
- De Haro, J. J. (2010). Redes sociales en educación. *Educación para la comunicación y la cooperación social*, (27), 203-216.
- DiMicco, J. M. y Millen, D. R. (2007). Identity management: multiple presentations of self in facebook. In *GROUP '07: Proceedings of the 2007 international ACM conference on Supporting group work*, 383-386. <https://doi.org/10.1145/1316624.1316682>
- Eisman, A. B., Zimmerman, M. A., Kruger, D., Reischl, T. M., Miller, A. L., Franzen, S. P. y Morrel-Samuels, S. (2016). Psychological empowerment among urban youth: Measurement model and associations with youth outcomes. *American journal of community psychology*, 58(3-4), 410-421. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12094>
- Estevez, E. (2016). *Intervención psicoeducativa en el ámbito familiar, social y comunitario//Colección: Didáctica y Desarrollo*. Ediciones Paraninfo, SA.
- Fardouly, J. y Vartanian, L. R. (2015). Negative comparisons about one's appearance mediate the relationship between Facebook usage and body image concerns. *Body Image*, (12), 82-88. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2014.10.004>
- Ferrer, V. y Bosch, E. (2013): Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 105-122.
- Ferrer, V., Bosch, E. y Navarro, C. (2010): Los mitos románticos en España. *Boletín de Psicología*, 99, 7-31.
- Fredrickson, B. L. y Roberts, T. A. (1997). Objectification theory: Toward understanding women's lived experiences and mental health risks. *Psychology of Women Quarterly*, 21(2), 173-206. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1997.tb00108.x>

- Foulkes, L. y Blakemore, S. J. (2016). Is there heightened sensitivity to social reward in adolescence? *Current Opinion in Neurobiology*, (40), 81–85. <https://doi.org/10.1016/j.conb.2016.06.016>
- García Madruga, J. A. y Delval, J. (Coords.). (2010). *Psicología del desarrollo I*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gioia, F., Griffiths, M. D. y Boursier, V. (2020). Adolescents' Body Shame and Social Networking Sites: The Mediating Effect of Body Image Control in Photos. *Sex Roles*, (83), 773-785. <https://doi.org/10.1007/s11199-020-01142-0>
- Graff, M. y Czarnomska, O. (2019). Can time spent on social media affect thin-ideal internalisation, objectified body consciousness and exercise motivation in women? *Psychreg Journal of Psychology*, 3(3), 28–39.
- Greenfield, E. A. y Marks, N. F. (2010). Identifying experiences of physical and psychological violence in childhood that jeopardize mental health in adulthood. *Child Abuse & Neglect*, 34(3), 161-171.
- Gros Salvat, B. y Contreras, D. (2006). La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, (42), 103-125.
- Harman, J. P., Hansen, C. E., Cochran, M. E. y Lindsey, C. R. (2005). Liar, Liar: Internet Faking but Not Frequency of Use Affects Social Skills, Self-Esteem, Social Anxiety, and Aggression. *CyberPsychology & Behavior*, 8(1), 1-6. <https://doi.org/10.1089/cpb.2005.8.1>
- Helliwell, J. F. y Putnam, R. D. (2004). The social context of well-being. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 359(1449), 1435-1446.
- Herrera, C. (2010). *La construcción sociocultural del amor romántico*. Fundamentos.
- Holland, G. y Tiggemann, M. (2016). A systematic review of the impact of the use of social networking sites on body image and disordered eating outcomes. *Body Image*, (17), 100–110. <https://doi.org/10.1016/j.bodym.2016.02.008>
- Hull, P., Kilbourne, B., Reece, M. y Husaini, B. (2008). Community involvement and adolescent mental health: Moderating effects of race/ethnicity and

- neighborhood disadvantage. *Journal of Community psychology*, 36(4), 534-551.
- INJUVE (2019). *La violencia de género en los jóvenes. Una visión general de la violencia de género aplicada a los jóvenes en España*. Instituto de la Juventud.
- Jackson, Y. y Warren, J. S. (2000). Appraisal, social support, and life events: Predicting outcome behavior in school-age children. *Child development*, 71(5), 1441-1457.
- Karsay, K., Knoll, J. y Matthes, J. (2018). Sexualizing media use and self-objectification: A meta-analysis. *Psychology of Women Quarterly*, 42(1), 9-28. <https://doi.org/10.1177/0361684317743019>
- Kristjansson, A. L., Sigfusdottir, I. D., Thorlindsson, T., Mann, M. J., Sigfusson, J. y Allegrante, J. P. (2016). Population trends in smoking, alcohol use and primary prevention variables among adolescents in Iceland, 1997–2014. *Addiction*, 111(4), 645-652.
- Kuss, D. J. y Griffiths, M. D. (2017). Social networking sites and addiction: Ten lessons learned. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(3), 1–17. <https://doi.org/10.3390/ijerph14030311>
- Lagarde, M. (2005). *Para mis socias de la vida*. Horas y horas.
- Lameiras, M. y Carrera, M. V. (2009). El amor en el universo de las mujeres: vínculo e identidad. En *Poder, poderes y empoderamiento... ¿Y el amor? ¡Ah, el amor!* Actas 5º Congreso Estatal de Isonomía sobre Igualdad entre mujeres y hombres (pp. 74-85). Universitat Jaume I de Castellón y Fundación Isonomía.
- Manago, A. M., Ward, L. M., Lemm, K. M., Reed, L. y Seabrook, R. (2015). Facebook involvement, objectified body consciousness, body shame, and sexual assertiveness in college women and men. *Sex Roles*, 72(1-2), 1-14. <https://doi.org/10.1007/s11199-014-0441-1>
- Millet, K. (2017). *Política sexual*. Cátedra. Feminismos.
- Moshman, D. (2005). *Adolescent psychological development rationality, morality, and identity* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Mujica Johnson, F. N. (2018). Educar y suscitar emociones en la educación: Análisis crítico de su contribución al desarrollo moral. *Ensayos: revista*

- de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Albacete, 33(2), 15-27
- Musitu, G. y Cava, M. J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Psychosocial intervention*, 12(2), 179-192.
- Nation, M., Vieno, A., Perkins, D. D. y Santinello, M. (2008). Bullying in school and adolescent sense of empowerment: An analysis of relationships with parents, friends, and teachers. *Journal of community & applied social psychology*, 18(3), 211-232.
- Nesi, J. y Prinstein, M. J. (2020). Using Social Media for Social Comparison and Feedback-Seeking: Gender and Popularity Moderate Associations with Depressive Symptoms. *J Abnorm Child Psychology*, 43(8), 1427-1438. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0020-0>
- Oliva Delgado, A., Jiménez Morago, J. M., Parra Jiménez, A. y Sánchez Queija, M. I. (2008). Acontecimientos vitales estresantes, resiliencia y ajuste adolescente. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 13(1), 53-62.
- Perloff, R. M. (2014). Social media effects on young women's body image concerns: Theoretical perspectives and an agenda for research. *Sex Roles*, 71(11-12), 363-377. <https://doi.org/10.1007/s11199-014-0384-6>
- Pohland, A. y Sullivan, H. R. (1953). Analgesics: Esters of 4-dialkylamino-1, 2-diphenyl-2-butanols. *Journal of the American Chemical Society*, 75(18), 4458-4461.
- Rey, L. y Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida, felicidad y estrategias distractoras en adolescentes. *Boletín de psicología*, (104), 87-101.
- Rodríguez, E., Calderón, D., Kuric, S. y Sanmartín, A. (2021). *Barómetro Juventud y Género 2021. Identidades, representaciones y experiencias en una realidad social compleja*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5205628>
- Rodríguez, A. A., Madrid, J. y Aláez, M. (2003). Adolescencia y salud. *Papeles del psicólogo*, 23(84), 5.
- Ruiz, C. (2016). *Voces tras los datos. Una mirada cualitativa a la violencia de género en adolescentes*. Instituto Andaluz de la Mujer.

- Ruiz, C. (2019) Qué se esconde tras la violencia sexual en la adolescencia. En A. Subirats, T. Amparo y N. Solsona (coords). *Coeducar: poner la vida en el centro de la educación*. Graó.
- Sabik, N. J., Falat, J. y Magagnos, J. (2019). When Self-Worth Depends on Social Media Feedback: Associations with Psychological Well-Being. *Sex Roles*, (82), 411-421. <https://doi.org/0.1007/s11199-019-01062-8>
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. Academic Press.
- Sherman, L. E., Payton, A. A., Hernandez, L. M., Greenfield, P. M. y Dapretto, M. (2016). The Power of the Like in Adolescence: Effects of Peer Influence on Neural and Behavioral Responses to Social Media. *Psychological Science*, 27(7), 1027-1035. <https://doi-org/10.1177/0956797616645673>
- Stoller, R.J. (1968). *Sex and Gender: The Development of Masculinity and Femininity*. Routledge.
- Suárez Alvarez, J. E. (2005). *El concepto de ciudadanía de los gobiernos de Bogotá en sus planes de desarrollo 1994-2004* (Master's thesis, Maestría en Planificación y Administración del Desarrollo Regional).
- Subrahmanyam, K. y Šmahel, D. (2011). *Digital Youth. The Role of Media in Development*. Springer.
- Trekels, J., Ward, L. M. y Eggermont, S. (2018). I “like” the way you look: How appearance-focused and overall Facebook use contribute to adolescents' self-sexualization. *Computers in Human Behavior*, (81), 198–208. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.12.020>
- Thulin, E. J., Heinze, J. E., Kernsmith, P., Smith-Darden, J. y Fleming, P. J. (2020). Adolescent Risk of Dating Violence and Electronic Dating Abuse: A Latent Class Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01361-4>
- Valkenburg, P., Schouten, A. y Peter, J. (2006). Friend networking sites and their relationship to adolescent's well-being and social self-esteem. *CyberPsychology & Behavior*, (5), 584-590. <https://doi.org/10.1089/cpb.2006.9.584>
- Vicent, M. M. (2016). La ética del cuidado y Carol Gilligan: una crítica a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg para la definición de un nivel moral

postconvencional contextualista. *Daimon Revista internacional de filosofía*, (67), 83-98.

- Villarreal-González, M. E., Sánchez-Sosa, J. C., Veiga, F. H. y del Moral Arroyo, G. (2011). Contextos de desarrollo, malestar psicológico, autoestima social y violencia escolar desde una perspectiva de género en adolescentes mexicanos. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 171-181.
- Walker, L. J., Hennig, K. H. y Krettenauer, T. (2000). Parent and peer contexts for children's moral reasoning development. *Child development*, 71(4), 1033-1048.
- White, J. B., Langer, E. J., Yariv, L. y Welch, J. C. (2006). Frequent Social Comparisons and Destructive Emotions and Behaviors: The Dark Side of Social Comparisons. *Journal of Adult Development*, 13(1), 36-44. <https://doi-org/0.1007/s10804-006-9005-0>
- Whittaker, J. K. y Garbarino, J. (Eds.). (1983). *Social support networks: Informal helping in the human services*. Aldine Transaction.

CAPÍTULO 2. REDES SOCIALES Y ADOLESCENCIA. RIESGOS Y OPORTUNIDADES

Soledad Andrés Gómez, Zoraida de la Osa Escudero e Irantzu Recalde Esnoz

1.- CONTEXTUALIZANDO LOS RIESGOS Y LAS OPORTUNIDADES

La reciente encuesta de ámbito nacional realizada en España por el Instituto Nacional de la Juventud Española (INJUVE, 2019) ofrece datos que describen por franjas de edad las actividades que jóvenes y adolescentes de 14 a 29 años llevan a cabo en Internet. Así, casi la totalidad (96,3%) entre los 14 y los 19 años usa las redes sociales, escucha música (94,7%), juega a videojuegos (60,4%) y realiza trabajos en internet (86%), destacando estos usos de manera notable por encima del resto de franjas de edad. Algo menos que en los y las jóvenes de 20 a 29 años, pero aun así con un porcentaje alto (70,6%), también informan usar Internet para el consumo de contenidos informativos. La participación en chats (27,3%) es sólo algo superior en comparación con otras edades, y únicamente tres o cuatro puntos inferiores (13,9%) cuando se trata de las denominadas “páginas de relaciones”. Además, es de interés tener en cuenta que los hombres usan más Internet que las mujeres para videojuegos, participar en chats y en páginas de relaciones. Las mujeres, por su parte, usan más las redes sociales de forma general y realizan más trabajos en Internet que los hombres.

Sirva este retrato general a modo de introducción de lo que sigue acerca de los riesgos derivados de la conectividad, casi permanente, de las nuevas generaciones. Así, hay que mencionar el ciberacoso o *cyberbullying*, el acceso a contenidos pornográficos, la exposición a distintos tipos de abusos sexuales de adultos hacia niños y niñas como el denominado *grooming* o al cibersexo, el *sexting*, la violencia en la pareja o con exparejas, etc. En el mismo sentido en lo referente a los riesgos, se ha de advertir sobre el problema de desarrollar adicciones derivadas de la alta frecuencia en conectividad como conductas compulsivas, de radicalización ideológica e, incluso, de posibles efectos negativos en la cognición, hasta el punto en el que la denominada

generación iGen sufriría efectos negativos derivados de su alta exposición pública, sin precedentes en la historia actual (Subrahmanyam y Šmahel, 2011).

Formando todo esto parte de la realidad virtual, las voces de los chicos y chicas adolescentes nos ofrecen una visión completa desde sus experiencias en línea: nos hablan no sólo de las medidas que toman frente a la sobreexposición en el mundo virtual que habitan, sino también de la importancia de las redes sociales como mecanismos de apoyo en sus relaciones con los amigos y amigas y en sus relaciones de pareja. Nos hablan asimismo del acceso a contenidos de carácter positivo, bien relacionados con la salud física y mental, bien con el conocimiento riguroso o, en su caso, intercambios comerciales, entre otros muchos. En suma, nos ofrecen un panorama de la riqueza y complejidad que ofrecen las redes y su conducta en ellas, lejos de las primeras ideas provenientes del inicio de la revolución digital, que pintaban un panorama desolador para las nuevas generaciones derivada de su alta participación en los mundos virtuales (Van Zalk y Monks, 2020).

Por su parte, estudios de ámbito europeo realizados por la red EU Kids Online (2006-2014) inciden en la misma idea, criticando los discursos alarmantes que contemplaban las políticas restrictivas del primer Plan de Acción en Internet 1999-2002 de la Comisión Europea. Llamam así la atención sobre la necesidad de clarificar conceptos, revisar las evidencias de investigación y desmontar estereotipos, contextualizando la forma en la que las nuevas generaciones habitan un mundo mediado por Internet (Livingstone *et al.*, 2018) y criticando un enfoque centrado únicamente en el riesgo (Haddon y Livingstone, 2014).

La importancia de reflejar las oportunidades, como aspecto positivo que actúa en estrecha interconexión con los riesgos, es señalada por otros autores (Vandoninck *et al.*, 2013). El necesario abordaje del tema exige, por tanto, avanzar en la categorización de las distintas formas en las que se presentan los riesgos y las oportunidades derivados de la participación, o presencia, en línea de la infancia y la adolescencia¹. Staksrud *et al.* (2009) desarrollan la idea

¹ El término “niños” hace referencia a los y las menores de edad, de acuerdo con la definición legal del concepto en la legislación internacional sobre protección de los derechos de la infancia y la adolescencia.

con una propuesta de clasificación de unas y otros en función del contenido, el tipo de contacto y la conducta derivada, como muestra el cuadro 1.

Cuadro 1

Clasificación de las Oportunidades y los Riesgos en Línea de los Niños según su Función

		Contenido: el niño como destinatario	Contacto: el niño como participante	Conducta: el niño como actor
Oportunidades	Educación, aprendizaje y alfabetización digital	Recursos educativos	Contacto con otras personas que comparten los propios intereses	Por iniciativa propia o en aprendizaje colaborativo
	Participación y compromiso cívico	Información global	Intercambio entre grupos de interés	Formas concretas de compromiso cívico
	Creatividad y autoexpresión	Diversidad de recursos	Ser invitado a crear o participar	Creación de contenidos generados por el usuario
	Identidad y conexión social	Asesoramiento (persona, salud, sexual, etc.)	Redes sociales, experiencias compartidas con otros	Expresión de identidad
Riesgos	Comercial	Publicidad, <i>spam</i> , patrocinio	Rastreo / recolección personal de información	Juegos de azar, descargas, pirateo
	Agresivo	Contenido violento	Ser intimidado o acosado	Intimidar o acosar a los demás
	Sexual	Pornografía / contenido sexual perjudicial o nocivo	Conocer a extraños, ser deseado	Crear/cargar material pornográfico
	Valores	Racismo, parcialidad de información / consejo (por ejemplo, drogas)	Autolesiones, persuasión inoportuna	Proporcionar asesoramiento. Por ejemplo, suicidio, proanorexia

Fuente: Staksrud *et al.* (2009).

En los siguientes apartados nos ocupamos, en primer lugar, de las oportunidades que ofrece la participación en las redes sociales; seguimos con el análisis de los riesgos específicos que se presentan en los mundos virtuales, centrándonos de forma especial en el análisis del papel de la sexualidad y las

agresiones en línea, para terminar con una reflexión general de conclusiones y perspectivas de futuro para el estudio y la intervención en este ámbito.

2.- LAS OPORTUNIDADES DEL ENTORNO VIRTUAL

La presencia y/o participación en línea ofrece un conjunto de oportunidades para el desarrollo de chicas y chicos, entre las que merece destacar, en primer lugar, el variado acceso a la información bien sea de tipo general, como contenidos de actualidad, o a recursos de tipo educativo. Por su parte, el ocio digital, a diferencia del ocio tradicional, comparte las características de acceso inmediato al producto, las posibilidades de interacción, su escasa duración y presentación microsegmentada (Igarza, 2009), características que promueven con gran eficacia el interés.

“Son de música, comedia, es entretenido” (Chica2_GD14).

“Y como son cortos también, pues si no te gusta lo pasas rápido y pasas a otro que te guste más, no tienes que aguantar mucho tiempo en el vídeo” (Chica3_GD14).

“Y también se puede utilizar para buscar información porque como hay tantos temas diferentes, pues hay muchas cosas para todos los gustos de la gente” (Chica4_GD14).

En el caso del acceso a contenidos informativos, para los y las adolescentes de hoy parece clara la opción virtual por la variedad de contenidos que se ofertan, en conexión con su interés del momento, y, junto a ello, la velocidad de acceso a esa información que, además, abre la posibilidad de compartirlo con sus amigos y amigas del entorno presencial.

“Pues yo ahora mismo por enterarme un poco de las cosas, porque ahora mismo yo creo que prácticamente casi ningún adolescente ve las noticias y por redes sociales se difunde todo mucho más rápido. Y como puedes elegir también tu contenido, a qué cuentas sigues y todo, pues es más cómodo. Y como está en el móvil, puedes hablar con tus amigos, ver series y todo” (Chico1_GD5).

“Y también se puede utilizar para buscar información porque como hay tantos temas diferentes, pues hay muchas cosas para todos los gustos de la gente” (Chica4_GD14).

Contenidos propios de las pantallas tradicionales, particularmente la televisión, se visualizan en las nuevas como TikTok o Twitter. En este caso, no sólo por la velocidad de la transmisión de la noticia, sino también por la posibilidad de debatir que proporcionan a quienes participan, de tal forma que, para la población adolescente, actúan sustituyendo a los canales clásicos de difusión de la información general.

“A mí lo que me pasa es que yo veo, por ejemplo, vídeos en TikTok que pueden ser de la televisión, entonces yo me entero ahí...Yo *La isla de las tentaciones* no la he visto hasta este año y empecé a verla por los *tweets* y memes que ponían en Twitter” (Chica7_GD11).

“Twitter en verdad, en cuanto a tendencias te enteras de todo, aunque no veas la tele; aunque no te llamen la atención yo siempre me estoy metiendo y noticias y tal te enteras por allí” (Chica6_GD11).

Otro aspecto significativo en este sentido es la forma en la que las redes sociales son capaces de retomar temas que pueden haber sido de escaso interés en las vías tradicionales de difusión de la información, generando debates en los que participan un número relevante de participantes de la comunidad virtual.

“Y de cosas que la televisión, a lo mejor, no da tanta importancia como en realidad es y en Twitter ves que la gente está hablando de eso un montón. O en *El Hormiguero* muchas veces invitan a *influencers*, que hay dos hermanas que han ido a *El Hormiguero* y han hecho un TikTok ahí para que la gente sepa quién es porque los niños les siguen y tal, pero los padres dicen ‘Pues muy bien’” (Chica2_GD11).

La formación en línea también es de uso común entre adolescentes, facilitada por las herramientas de búsqueda que permiten perseguir los contenidos de interés, a su vez susceptibles de ser compartidos con amigos o amigos del entorno presencial en cualquiera de las redes. En su caso, incluso, se valora la formación que se oferta en las redes, la interacción entre los mundos virtuales y presenciales y la oportunidad de aprender a partir de contenidos que no suelen formar parte de los currículos escolares.

“[...] por ejemplo, también tienes en Instagram, tienes lo de la búsqueda, ella y yo llevamos bailando desde pequeñas, nos dedicamos más al baile, o la gente que le gusta cocinar busca más de cocina... [se buscan]

cuentas más específicas de esos temas o un *gif*, pues tienes información, ellos suben a su cuenta cosas... se comunica de muchísimas formas” (Chica5_GD11).

“Yo me he llegado a meter en grupos de gente con la que comparto un gusto por algo en especial y comparto la información [...] en algunos grupos de WhatsApp que tú tienes un enlace y te metes directamente, no hace falta que nadie te meta. Yo me he metido en uno, por ejemplo, de gente que seguía a un *youtuber* o a un hombre que hace *streamings* en Twitch, por ejemplo, hablaban de cosas que, por ejemplo, yo con mis amigas como no están muy en ese tema a lo mejor, pues puedo hablarlo por ahí o por los dos lados y no sé, abres tus fronteras también un poco, por cambiar de aires” (Chica_GD11).

La educación formal también encuentra su espacio en los entornos virtuales, complementando los aprendizajes clásicos en los espacios físicos de las aulas. Se destaca asimismo su capacidad de motivación por la brevedad y por la combinación de contenidos clásicamente curriculares de materias como lengua y literatura, matemáticas o inglés con otros más habituales de los espacios de ocio.

“Normalmente me gusta mucho escuchar la música de las canciones y los bailes, vídeos así también de risa y de cosas de libros, porque ahora hay una tendencia de hablar de cosas de libros y es súper interesante...Pero libros no de clase, libros de novelas [...] También hay muchos profesores, entonces muchas cuentas de estas de por ejemplo inglés, te dan las estructuras, vocabulario y entonces viene bien, porque de vez en cuando lo ves” (Chica5_GD14).

“Y de matemáticas también. Si por ejemplo estás dando las fracciones, pues a lo mejor hay vídeos que te lo explican [...] Claro, o pones un comentario de... ‘¿Me explicas las fracciones?’ Entonces a lo mejor el que hace los vídeos, lo ve y te lo explica” (Chica5_GD14).

Junto a la velocidad de transmisión de la información a través de las redes sociales, ante las que herramientas ya clásicas como el correo electrónico pierden funcionalidad, otros testimonios apuntan la extraordinaria capacidad de difusión de las nuevas vías. Ejemplos claros son la implicación en

causas de carácter social, cuya velocidad de difusión a través de las redes facilitan la participación y promueven el compromiso.

“La comunicación con la gente, el hecho de ‘Oye, tal día hay una manifestación en tal sitio’, pues lo guay de Instagram es que mucha gente lo acaba compartiendo y acaba llegando a mucha más gente que por correo electrónico, por ejemplo” (Chica_GD11).

3.- LOS RIESGOS DEL ENTORNO VIRTUAL

La primera consideración sobre los riesgos de Internet está relacionada con algunos mitos que hay que desmontar. Muchos de estos mitos, ampliamente compartidos entre los adultos, se han visto desmentidos por los datos procedentes de encuestas de amplio espectro, analizadas con detalle por investigaciones del campo (Livingstone *et al.*, 2011). Entre ellos, cabe señalar los siguientes: los menores de 13 años no pueden utilizar redes sociales, así que no hay que preocuparse, los *bulliers* son malas personas, las personas que conoces en Internet son extraños y la enseñanza de habilidades digitales reducirá el riesgo en línea (véase cuadro 2).

Cuadro 2

Mitos y Descubrimientos sobre los Riesgos de los Niños en Internet

Mitos	Resultados de la encuesta EU Kids Online (2010)
Los menores de 13 años no pueden utilizar redes sociales (SNS), así que no hay que preocuparse	El 38% de los niños de 9 a 12 años tiene un perfil en las redes sociales, así que los límites de edad no funcionan. Muchos usuarios menores de edad se registran con una edad falsa; incluso si el proveedor adaptara la privacidad de seguridad para los niños pequeños, no podrían identificar a los niños pequeños.
Los <i>bulliers</i> son malas personas	La mayoría (60%) de los niños de 11 a 16 años que acosan -en línea o fuera de línea- han sido acosados por otros niños, y el 40% de los que acosan en línea han sido acosados en línea. Tanto los que acosan como los que son acosados en línea tienden a ser más vulnerables psicológicamente, lo que sugiere un círculo vicioso de comportamiento que daña tanto a la víctima como al agresor.
Las personas que conoces en Internet son extraños	La mayoría (87%) de los jóvenes de 11 a 16 años están en contacto en línea con

La enseñanza de habilidades digitales reducirá el riesgo en línea

personas que conocen cara a cara. Una cuarta parte está en contacto con personas ajenas a su círculo social, y el 9% conoció fuera de Internet a alguien que conocieron por primera vez en Internet. Pocos fueron sin compañía o conocieron a alguien mayor, y sólo el 1% tuvo una experiencia negativa.

Más habilidades se asocian con más, no menos, riesgo, porque más uso lleva a más habilidades, más habilidades llevan a más oportunidades y las oportunidades están vinculadas al riesgo. Una de las razones de que las oportunidades y los riesgos están vinculados es porque los niños deben explorar y enfrentarse a algún riesgo para adquirir resiliencia. Además, explorar en busca de información o diversión conlleva riesgos inesperados porque el entorno en línea no está diseñado teniendo en cuenta los intereses de los niños (por ejemplo, demasiadas ventanas emergentes). Pero más habilidades podrían reducir el daño que algunos niños experimentan por riesgo en línea.

Fuente: Adaptado de Livingstone *et al.* (2011).

En todo caso es imprescindible mostrar los aspectos negativos del contexto virtual que se han venido señalando desde el comienzo de las investigaciones en este campo, que han merecido el nombre de “El lado oscuro de Internet” (*The Darkest Side of the Internet*) (Subrahmanyam y Šmahel, 2011). En España, el informe de Save the Children de 2019 sobre violencia viral presentaba una exhaustiva clasificación de los distintos tipos de violencia en redes, desde las conductas de cortejo con hostigamiento y la violencia en cita en las primeras relaciones de pareja hasta las invitaciones a la práctica del sexo, mensajes y/o llamadas de acoso explícitamente sexuales, *stalking* (conductas de acecho), insultos, envío y recepción de material pornográfico, *sextorsion* (chantaje con imágenes de contenido sexual), *grooming* (búsqueda de la confianza del o la menor para obtener concesiones de índole sexual), *sexting* (difusión de contenidos de carácter sexual) o suplantación de personalidad, entre otros.

Antes de avanzar en el análisis, es preciso recordar las diferencias que se observan entre chicos y chicas, siendo ellas víctimas de las agresiones de forma mayoritaria en prácticamente todos los ámbitos relacionados con la

sexualidad. Las consecuencias en el desarrollo vital de las chicas deben ser causa de especial reflexión, como reflejaremos en las conclusiones de este capítulo.

La conexión en línea, casi permanente, de las nuevas generaciones actúa como factor de riesgo, presentándose en el ámbito del ocio la exposición de la persona como producto, cuya imagen se encuentra disponible para su consumo (Sibilia, 2008). El mismo trabajo advierte de la consecuencia derivada: la incentivación de la *extimidad*, consistente en la necesidad de ofrecer al mundo virtual exterior una imagen necesariamente positiva de uno o una misma (Sibilia, 2008). El juicio social del mundo virtual tendría así un efecto significativo en la construcción de la propia imagen y de la autoestima vinculada a ella, siendo bien conocidas las distintas valoraciones para las chicas y para los chicos, permeadas de los estereotipos de género vinculados a la socialización (Andrés *et al.*, 2019; Bonilla-Algovia *et al.*, 2021; Carrasco *et al.*, 2021; De la Osa *et al.*, 2015). Es el momento, de nuevo, de escuchar los testimonios de las chicas y chicos adolescentes participantes en el presente estudio, cuyas voces muestran la realidad, y su dolorosa pervivencia en los mundos virtuales.

“Realmente todo el mundo tiene su cuerpo, puede enseñarlo a quien quiera. El problema está en si esas imágenes han llegado ahí por tema de que esa persona querría, es lo que yo a veces me pregunto. Porque claro, si eso es algo privado, o que se ha subido primero a una página privada de pago y luego lo han soltado en una gratis, que eso también pasa mucho. Eso está mal” (Chica3_GD4).

Las dudas, y la preocupación que muestran las chicas adolescentes acerca del uso sexista de su imagen, no parecen encontrar modelos positivos de conducta, alternativos a la estereotipia típica, en ninguno de los contextos de interacción, presenciales o en línea.

“Ya no es el hecho de que haya allí una foto, sino el tema del consentimiento de detrás... Y también sí es cierto que salen más chicas en ese tipo de anuncios que hombres porque al fin y al cabo la mujer se ha visto siempre como un objeto mucho más sexual que el hombre” (Chica4_GD2).

3.1- Las agresiones sexuales en los espacios virtuales: de la exploración a la violencia contra las niñas y las jóvenes

Las características de las redes sociales permiten la aparición de nuevos patrones de violencia sexual, en donde las agresiones, más allá de los límites del espacio-tiempo cronológico, son susceptibles de ampliar sin límite el daño que sufre la víctima. Siguiendo a Rodríguez-Martín *et al.* (2020), recogemos las aportaciones de autoras como Rubio y Sanz-Díez (2018), que señalan sus aspectos específicos:

1. Pueden ser difundidas, enviadas y recibidas desde cualquier lugar.
2. Hace espectadores a muchas personas de forma simultánea.
3. Se envía en tiempo real y es incontrolable a quienes llega.
4. Se puede acceder al envío y a su vez enviar en cualquier momento del día y la noche.
5. Se difunden con un total y voluntario anonimato.

De esta manera, el espacio virtual actúa como amenaza implícita susceptible de ser reproducida sin límite a lo largo de la vida. Las consecuencias para las víctimas, ante la posibilidad de reaparición en cualquier momento y con cualquier nivel de frecuencia, se convierten en un riesgo grave para su integridad psicológica por la imposibilidad de olvidar y retomar los planes de vida.

Por su parte, la Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género (Díaz-Aguado *et al.*, 2020) ofrece algunos datos reveladores sobre las situaciones de acoso sexual *online* fuera de la relación de pareja. Situaciones que se recogen también en el trabajo de Rodríguez-Martín *et al.* (2020):

- Más del 40% de chicas adolescentes se han visto en situaciones relacionadas con petición o mostrado de fotografías sexuales.
- El 17,1% de los chicos reconoce haber pedido fotografías sexuales *online*.
- El 7,4% de los chicos reconoce que ha pedido cibersexo *online*, frente al 23,4% de chicas que dice haberlas recibido.

Algunas de las afirmaciones de las chicas participantes en nuestro estudio van en esta dirección.

“Hay mucho baboso suelto. Imagínate que yo subo una foto, que no es una foto rara, es una foto de mi cara, y a lo mejor me responden 5 tíos

que conozco diciendo 'Guapa' y tú dices 'Oh, qué bonito' y entonces ya te empiezan a hablar y, claro, me da pena de decirle 'Cállate un mes', pero no sé. El 50% de las parejas se forman en las redes sociales" (Chica8_GD7).

"A mí me han llegado a pedir que puntúe sus partes íntimas. También me han dicho que si hago *chathots*, que son conversaciones calientes con gente desconocida; también dicen que si les paso fotos en ropa interior..." (Chica3_GD7).

"Depende, a veces es sorpresa, te metes y dices 'Esta cuenta me ha mandado una foto ¿qué será?' Abres la foto y es un pene" (Chica8_GD7).

En el ámbito de relaciones fuera de la pareja, la investigación de Rodríguez-Martín *et al.* (2020), en el contexto de la Comunidad de Castilla-La Mancha, ofrece información sobre la forma en la que las chicas se sienten cuando consienten, o no, participar en actividades sexuales. Los datos, avisando del riesgo para las niñas y las adolescentes, hablan por sí mismos:

- El 13,6% de las chicas reconoce haberse sentido presionadas sexualmente y el 6,2% afirma que finalmente aceptaron.
- Las respuestas afirmativas de los chicos ante la misma pregunta oscilan entre el 5% y el 2,1%, respectivamente.
- Los chicos y, en su caso, varones adultos son quienes ejercen la presión: el chico con el que salen, salían, querían salir o quería salir con ellas (el 54,3%), seguidos por un chico fuera de la relación de pareja (el 48,5%), un hombre bastante mayor que ella (22,6%) y por otra persona (19,7%).
- Las chicas informan de recibir presiones prácticamente desde que tienen recuerdo, desde la primera infancia, con menos de seis años (2,9%), en la infancia, entre los seis y los nueve (5,6%), en la prepubertad, entre nueve y doce (12,1%), y, el porcentaje más alto, 68%, en la adolescencia entre los trece y los quince años, descendiendo hasta algo menos de la mitad entre los dieciséis y dieciocho (41,1%).

Estos datos se cualifican con las afirmaciones de las chicas participantes en los grupos de discusión.

“A mí me empezó a hablar un chaval de Albacete que tendrá 28 años ahora, y yo al principio le respondía superseca, pero superseca, como diciendo ‘cállate ya por favor’, y me decía ‘cuando termine los exámenes a ver si quedamos’ y yo poniéndole excusas en plan ‘no quiero’ y él ‘a ver si quedamos’” (Chica3_GD7).

“Por ejemplo, de lo que decía ella, yo por ejemplo este fin de semana me fui a Madrid y sí que puse que iba a Madrid, entonces me encontré dos *influencers* y les hice unas fotos y las subí a Instagram...Entonces para que vieran las fotos tuve que ponerme la cuenta pública, entonces me empezó a seguir gente que no conocía y un chico me escribió y me dijo que venía a buscarme, que quedábamos en un local para tomarnos algo [...y te asustaste...] Sí, un poco y le dije ‘No, no, ¿qué dices?’ y quería venir a buscarme para traerme a Albacete y le bloqueé” (Chica8_GD7).

En cuanto a las relaciones en cita y/o relaciones de pareja *online*, merece la pena destacar los aspectos más llamativos en los que se observa un tipo de violencia, pocas veces identificable como tal por las chicas. Encontramos, de nuevo, el tema del consentimiento, comentado brevemente en el apartado anterior y relacionado, a su vez, con la interiorización de los mitos del “amor romántico”.

“Bueno, mi prima que tiene quince años, tiene uno menos que yo, tuvo un chico, se conocían, se llevaban bien y después de un tiempo le mandó una foto haciéndose ahí como una ‘pajilla’ y le dijo a ella que le mandara una foto. Entonces ella no quería y él le dijo que ‘o le mandaba una foto o la dejaba de hablar’. Y ella no quería dejarle de hablar, entonces cogió una foto de Internet, le hizo captura, se la recortó y se la mandó” (Chica2_GD6).

Este tipo de violencia está siendo tratada como objeto de estudio también en el ámbito internacional, siendo incluida como uno de los factores de riesgo de los dispositivos electrónicos (Thulin, *et al.*, 2020). Este tipo de violencia *online* puede presentarse de distintas formas: control electrónico, acoso, hostigamiento, violencia verbal, física y sexual. Su relación con las conductas de agresión y victimización ya conocidas, y, por tanto, más fácilmente reconocibles en el ámbito presencial, es importante, como lo es su difusión para serlo igualmente en los contextos en línea (Thulin *et al.*, 2020).

Una vez más, las chicas muestran distintas posturas con respecto a las formas de control *online*, particularmente en el intercambio de contraseñas de los dispositivos y el acceso de las parejas a sus redes sociales. En todo caso, señalan la existencia del fenómeno como algo común en el seno de la relación.

“Sí, y a nivel de confianza también; hay parejas que se dejan las contraseñas de las cuentas y las tienen en sus móviles y tal y, a ver, yo, en lo personal, no le veo mucho sentido a eso porque si tengo confianza con una persona no tengo por qué verle sus redes sociales ni con quién habla ni nada, pero yo sé que hay gente que llega a unos niveles en los que empieza a leer conversaciones y a responder por su pareja y a borrar cosas y a hablar a otras para ver si confía en él o qué opina... y eso ya me parece algo...” (Chica1_GD11).

“O también ha pasado de que tu pareja te haya pedido la contraseña de tu móvil y no, yo por lo menos no se lo he dado. Sí que es verdad que yo a mi pareja le digo ‘dame’, pero no para cotillear sino porque me quedo sin batería en el mío y me pongo en mi cuenta de Instagram lo que me apetece ver. La digo ‘me da igual si te la quedas’ porque sé que no lo va a mirar, pero ella tiene la confianza de decir ‘ya me la darás otra vez’. Es decir que en ese aspecto no sé, pero hay gente que es verdad que te pide las contraseñas ya no de tu propia cuenta sino de tu móvil” (Chica2_GD11).

Vinculado al intercambio de contraseñas, también aparece el tema de los celos de forma recurrente en las relaciones de pareja, que, ya presentes en las relaciones de cortejo fuera de línea en la adolescencia (De la Osa *et al.*, 2015), las interacciones en el entorno virtual podrían propiciar (Muisse *et al.*, 2009; Van Ouytsel *et al.*, 2014).

“[...] Pero yo en mi pareja confiaba muchísimo; pero ha habido alguna vez que los celos son una cosa que no se pueden evitar y son un sentimiento. Y yo no soy de ponerme celoso aquí a más no poder, pero alguna cosa me ha jodido y... aun así me lo he callado porque yo me callo las cosas...pero las cosas son mejores si te las callas en ese sentido, pero hay alguna cosa que sí te pueden poner algo celoso” (Chico5_GD1).

“Claro, que alguien te tire y a tu pareja le puede molestar que puede pasar, pero yo, por ejemplo, si subo alguna foto no le tendría que molestar a mi pareja, o que me contesten mientras yo no dé pie a nada no tendría por qué cambiar nada” (Chica3_GD11).

“En mi caso me ha pasado, no con esta pareja sino con otra que tuve, mi ex y yo acabamos mal y luego nos reconciamos como amigos. Lo que pasa es que esa relación no le hacía gracia y yo le dije que éramos amigos, que no iba a pasar nada y aun así [...] pues eso ya es más tóxico en la relación y lo dejamos por eso” (Chica2_GD11).

Los testimonios de chicas y chicos reflejan, de este modo, tanto confianza como desconfianza en la pareja, aunque parece que para las chicas está más relacionado con la confianza mutua y la seguridad. En todo caso, lo que está fuera de duda es la experiencia de los celos en las relaciones de pareja en línea, como informan estudios recientes (Sánchez *et al.*, 2015).

“A ver, sí, yo tengo que dar las gracias a mis amigas porque me abrieron un poco los ojos. Yo, por ejemplo, ¿cuándo fue? ¿1º o 2º? Por ahí, estaba con un chico, mi primer novio, y yo con los ojos cerrados, pues lo normal. Yo, hoy en día, tampoco lo veo en qué momento pero ellas se dieron cuenta de que esa persona me cogía el móvil a mí y me hicieron abrir los ojos, aunque todavía no me dé cuenta del todo de cuándo fue eso, pero lo dejé, claramente, y hoy en día mi móvil, las chicas se saben de vez en cuando mi contraseña, ‘mírame el mensaje este, tal’ o ‘quiero ver esto’ o ‘toma’, pero al momento se olvidan y no siento la necesidad de darle mi contraseña a nadie ni que nadie tenga acceso a mi móvil porque es algo privado, algo que lo que hay ahí es mío y si yo no quiero enseñarlo no lo tengo por qué enseñar” (Chica4_GD11).

“A alguien que conozco le ha pasado. Con fotos y con todo y también con lo de la cuenta. Tenían mutuamente la cuenta de la otra persona para saber con quién están en cada momento. Y luego hay una aplicación que sabe a través de la ubicación dónde estás, para ver dónde está cada uno de la pareja” (Chica1_GD12).

3.2- El consumo de pornografía

Un tema que también merece especial atención es el relativo al consumo de pornografía. Las investigaciones sobre este tema están despertando la

atención de forma muy reciente. Con datos rigurosos aún incipientes, no obstante es preciso recordar que, frente al tópico de “Todo el mundo ve porno *online*”, Livingstone *et al.* (2011) advertían del posible sesgo en la interpretación de los datos disponibles, debido a lo que se consideraba una probable sobreexposición mediática del problema que podía partir del uso de muestras escasamente representativas, en el mejor de los casos. En el ámbito internacional, la encuesta nacional británica EUKids Online (Staksrud *et al.*, 2009) informaba de que una cuarta parte de los adolescentes más mayores accedían a contenidos pornográficos.

En España, el visionado de la pornografía es un asunto de muy reciente interés tanto para las administraciones como para la investigación, aunque ya se cuenta con datos suficientes para acceder a un retrato ajustado del estado de la cuestión en el momento actual. Así, el último Informe sobre la Juventud española 2020, que presenta datos del pasado año (INJUVE, 2021), denomina a la pornografía “escuela sexual”.

En primer lugar, destacan las diferencias entre los sexos, siendo los varones quienes comienzan con su consumo de forma más temprana, por debajo de los dieciséis años. La posible influencia que pueda tener en las prácticas sexuales se deduce, según el informe, en la afirmación de casi uno de cada tres jóvenes españoles que dicen inspirarse bastante o mucho en el porno en sus relaciones sexuales. De nuevo, los jóvenes declaran una mayor influencia (32%) de la que informan las chicas (24%), deduciéndose del dato de que sólo el 33% del total de encuestados declara no haber consumido pornografía nunca, el 7% afirma verlo diariamente, y con frecuencia semanal media entre el 11% y el 12% de los varones. Un factor importante para tener en cuenta es que, según los datos de este estudio, no se encuentran diferencias por edad, por lo que la influencia en las prácticas sexuales parece no cambiar con el paso del tiempo.

En el estudio realizado en Castilla-La Mancha se estimó que el 41,5% de la población adolescente había consumido pornografía de manera considerable (Carrasco, 2020, p. 11).

“Ahora hay muchísima más facilidad para entrar a ver porno en cualquier sitio que hace yo qué sé, 10-20 años. Ahora pones en cualquier sitio ‘porno’ y ya tienes ahí 60.000 enlaces” (Chico10_GD2).

“O sin quererlo, te sale ahí publicidad” (Chico11_GD2).

“Te vas a ver una peli tú tranquilamente, relajado, y cuando empieza la peli de repente ‘pum” [refiriéndose a publicidad pornográfica] (Chico8_GD2).

“Eso pasa sobre todo en páginas ilegales para ver pelis, como Netflix, te pones a ver algo y al darle al *play* te sale esa publicidad” (Chica3_GD2).

Siguiendo a Ballester y Orte (2019), para la región de Castilla-La Mancha, Internet es la fuente principal de información sobre sexualidad para el 55,6%, siendo recursos de segundo orden las familias (13,6%) y el profesorado (4,9%). Además, el 70,8% de jóvenes y adolescentes de Castilla-La Mancha comienzan el visionado de pornografía con menos de dieciséis años. En este caso de nuevo destaca la diferencia entre chicos (el 75,8%) y chicas (35,5%), iniciando ellos el consumo en torno a los catorce años y ellas a los dieciséis. En tercer lugar, se destacan las razones principales que se apuntan: para masturbarse (43,9%), por curiosidad (34%), para aprender sobre sexo (27,3%), y, en último lugar, porque lo hacen los amigos (6,2%). Además, como viene sucediendo en todo lo que tiene que ver con la sexualidad, el aprendizaje sobre sexo (33,1%, chicos, 17,4% chicas) y la influencia de los amigos (13,5%, chicos, 5%, chicas) es mayor en los varones que en las mujeres. En Castilla-La Mancha, el 24,7% de los jóvenes y adolescentes informan del acceso fortuito a estos contenidos, muy por encima de la media nacional del 14,7%.

[‘El porno, en realidad, lo podéis ver en muchos sitios, ¿no?’] “Y gratis” (Chico5_GD1).

[‘Empezáis a ver porno’] “Desde que se te revolucionan las hormonas” (Chico5_GD1).

[‘¿A qué edad es eso?’] “Yo a los 15” (Chico4_GD1).

“A los 13” (Chico7_GD1).

“A los 9” (Chico5_GD1).

[‘En el instituto’] “Había un chaval que me empezó a informar sobre eso y yo le dije que mi madre no, que no creo que esté de acuerdo” (Chico4_GD1).

“Yo entré al instituto y había un repetidor. Y el repetidor me dijo: ‘Mira chaval’ y se puso a enseñarme un vídeo porno y yo le dije ‘¿Esto qué es?’ Yo que era la primera vez que lo veía en mi vida sin mirar las

películas, porque en las películas sí que lo había hecho alguna vez, pero yo no sabía que existían esas páginas donde tú podías ver porno y entonces me puse a investigar y ya entendí todo” (Chico5_GD1).

También en relación con este tema, y de especial importancia en la adolescencia, el trabajo de Ballester y Orte (2019) indaga sobre los efectos del consumo de pornografía en cuanto a la posible influencia en la percepción de la imagen de las mujeres. El 36,1% de la muestra de Castilla-La Mancha informa de que sí ha tenido influencia, en porcentaje equivalente a la imagen de los hombres (24,7%). Por su parte, es interesante reseñar que el 46% de los jóvenes comunica haber recibido anuncios de ofertas sexuales del negocio de la prostitución mientras visionaban pornografía, en lo que se presenta como contenidos vinculados. Por último, es relevante hacer referencia a la influencia del consumo de estos contenidos en las relaciones de pareja: el 6,7% informa que exigen a sus parejas reproducir lo que han visto (muy por encima del dato nacional del 3,1%).

“De Bachillerato que yo tengo amigos que intentaron y forzaron demasiado, o sea, llegó un punto que dijeron, esto va a ser como una película y dijeron, ‘a tope, a tope, a tope’. La chica más que disfrutar, lo estaba pasando mal. O lo hacían mal y se aburría la chica “(Chico_GD5).

“A ver, normalmente yo creo que, como no nos dan orientación sexual, la gente se mete en el porno y lo ve. Sí que es verdad que casi todo el porno que hay es machista, cosifica a la mujer, entonces luego esa gente cuando llega a la vida real pretende que sea así. Yo sí que he visto que se está intentando hacer un porno un poco más feminista. Dime tú un adolescente que se mete en las redes y busca algo fácil, para masturbarse y ya está, pues tampoco va a pagar para eso y para ver algo un poco más feminista y no se cosifique tanto a la mujer, lo que pasa que, luego en la vida real, pretende que sea así y pues... Y también yo creo que, para tener relaciones sexuales, hay que tener confianza y dialogar, porque si no hay comunicación...” (Chicos_GD5).

La referencia a la ausencia de la educación afectivo-sexual en secundaria del testimonio inmediatamente anterior, y su contraria, cuando esa

formación se ha proporcionado en el instituto, es también motivo de reflexión entre los adolescentes.

“Yo es que lo que me pasa es que el porno es superirreal y súper... no por lo que hagan, sino porque no es la realidad al final. En el instituto recibimos educación sexual, luego te metes en una página web para ver una película de HBO que no tienes, te sale y aprendes de una situación que luego no es real. Entonces, pues directamente no. Luego, que tampoco es seguro, que te pueden saltar cosas que luego que ‘Estefanía a 30 kilómetros’. Te metes, te sale... y al final se acaban metiendo en tu móvil, te roban...” (Chico_GD5).

4.- CONCLUSIONES

Los estudios de la última década sobre la socialización de las nuevas generaciones de jóvenes y de adolescentes remiten a la misma conclusión: la denominada “revolución digital” es una realidad para jóvenes y adolescentes en todo el mundo. Por tanto, comprender la influencia de las redes sociales en el desarrollo en esta etapa de la vida es una tarea esencial, tanto desde las investigaciones como desde las políticas desarrolladas por las administraciones, dado que los “mundos virtuales” son habitados en continuidad con los contextos presenciales de relación e interacción en el período adolescente. La velocidad de la trasmisión de información y contenidos de todo tipo en una variedad de redes sociales, así como su accesibilidad por medio de los numerosos dispositivos, exige un acompañamiento educativo desde el mundo adulto, en particular desde las instituciones educativas.

Los chicos y chicas participantes en este estudio, coincidiendo con otros de ámbito europeo, informan de los múltiples usos posibles de las redes sociales; unas, positivas, en el ámbito de las oportunidades, y otras, negativas, en el de los riesgos. En el primer caso, aprovechar la abundancia de recursos que ofrece el mundo virtual para la enseñanza parece ir aún a cargo de iniciativas particulares de algún profesor o profesora o grupos de profesorado. No forman parte de proyectos educativos impulsados desde los centros. En este sentido iría nuestra primera recomendación: la promoción del espacio virtual al servicio de la enseñanza.

En el segundo caso, los riesgos que se presentan en las redes sociales descritos en este trabajo exigen la decidida puesta en marcha, sin mayores dilaciones, de una educación en igualdad sistematizada en centros y aulas. Particularmente importantes son los casos de abusos y victimización sexual, así como el tratamiento educativo de las relaciones de pareja basadas en la igualdad y el respeto mutuo. Los efectos negativos de socialización diferenciada, que incluyen patrones de conducta para las chicas y las mujeres basadas en los modelos del amor romántico, promueven los estereotipos de género también en las redes sociales, con efectos aún mayores que en los espacios presenciales por las características propias de las herramientas *online*. En los chicos, por su parte, la socialización naturalizada en los modelos de masculinidad hegemónica (Ruiz, 2016, 2018, 2019), de no recibir formación en educación afectivo-sexual basada en los valores opuestos de autonomía, autocuidado, autoestima y empatía, puede fácilmente convertirse en la antesala de conductas de violencia machista, sin olvidar el impacto de la denominada NPO o Nueva pornografía *Online* y su posible influencia en la peor versión de las relaciones afectivo-sexuales entre hombres y mujeres.

En definitiva, aunque es preciso seguir investigando para saber más sobre los factores de riesgo relacionados con la participación en los mundos virtuales de las nuevas generaciones, contamos con conocimiento suficiente para el diseño de actuaciones preventivas que aseguren una adecuada socialización de los chicos y chicas en una etapa crucial para su desarrollo con consecuencias en su vida adulta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrés Gómez, S., Bruno, L. y De la Osa, Z. (2020). Violencia en el cortejo en la adolescencia en las redes sociales. En C. Carrasco (Coord.), *Igualdad de género entre adolescentes de Castilla-La Mancha* (pp. 110–131). Instituto de la Mujer de Castilla-la Mancha. [https://institutomujer.castillalamancha.es/espacio-de-estudios-e-investigacion-de-igualdad-de-genero/catedras-de-genero/catedra-de](https://institutomujer.castillalalamancha.es/espacio-de-estudios-e-investigacion-de-igualdad-de-genero/catedras-de-genero/catedra-de)
- Ballester, L. y Orte, C. (2019). *Nueva pornografía y cambio en las relaciones interpersonales*. Octaedro.

- Bonilla-Algovia, E., Rivas-Rivero, E. y Pascual Gómez, I. (2021). Mitos del amor romántico en adolescentes: relación con el sexismo y variables procedentes de la socialización. *Educación XX1*, 24(2), 441-464. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28514>
- Carrasco, C. (Coord.). (2020). *Igualdad de género entre adolescentes de Castilla-La Mancha*. Instituto de la Mujer de Castilla-la Mancha. igualdad_de_genero_entre_adolescentes_informe_octubre_2020_0_1.pdf (castillalamancha.es)
- Carrasco., C., Bonilla, E. e Ibáñez, M. (2021). Sexismo ambivalente en adolescentes de Castilla-La Mancha. *Revista de Educación*, 392, 97-121. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-392-480>
- De la Osa, Z., Andrés, S. y Pascual, I. (2013). Creencias adolescentes sobre la violencia de género. Sexismo en las relaciones entre adolescentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education (EJIHPE)*, 3(3), 265-275.
- Díaz-Aguado, M. J., Arias, R. y Martín, J. (2020). *Menores y violencia de género*. Ministerio de Igualdad. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2020/menores_UCM.htm
- Haddon, L. y Livingstone, S. (2014). The relationship between offline and online risks. En C. von Feilitzen y J. Stenersen (Eds.). *Young people, media and health: risks and rights: Nordicom Clearinghouse Yearbook* (pp. 21-32). The International Clearinghouse on Children, Youth and Media Series editor.
- Igarza, R. (2009). *Burbujas de ocio: nuevas formas de consumo cultural*. La Crujía.
- INJUVE (2019). *La violencia de género en los jóvenes. Una visión general de la violencia de género aplicada a los jóvenes en España*. Instituto de la Juventud.
- INJUVE (2021). *Informe Juventud en España 2020*. Instituto de la Juventud.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. y Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children*. EU Kids Online.
- Livingstone, S., Mascheroni, G. y Staksrud, E. (2018). European research on children's internet use: Assessing the past and anticipating the future. *New Media & Society*, 20(3), 1103-1122. <https://doi.org/10.1177/14614444>

816685930

- Muise, A. M. Y., Christofides, E. y Desmarais, S. (2013). "Creeping" or just information seeking? Gender differences in partner monitoring in response to jealousy on Facebook. *Personal Relationships*, 21(1), 35–50. <https://doi.org/10.1111/pere.12014>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Reig, D. y Vilches, L. F. (2013). *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas*. Fundación Telefónica.
- Rodríguez-Martín, V., García, J. A., De la Paz, P., Mercado, E., Morales, S. y Simón, N. (2020). *Prevención de la violencia sexual en adolescentes y jóvenes de Castilla-La Mancha a través del conocimiento y la sensibilización. Informe de investigación y guías educativas*. Ministerio de Igualdad-JCCM-Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha. Material no publicado.
- Rubio, A. y Sanz-Díez, M. (2018). Violencia sexual contra las mujeres jóvenes: construcción social y autoprotección. *Revista de Estudios de Juventud*, 120, 47-65.
- Ruiz, C. (2016). *Voces tras los datos. Una mirada cualitativa a la violencia de género en adolescentes*. Instituto Andaluz de la Mujer.
- Ruiz, C. (2018). La perversa relación entre violencia machista y masculinidad hegemónica. Un análisis desde la adolescencia. *Nuevas Tendencias en Antropología*, 9, 99-113.
- Ruiz, C. (2019). Qué se esconde tras la violencia sexual en la adolescencia. En A. Subirats, T. Amparo y N. Solsona (coords). *Coeducar: poner la vida en el centro de la educación*. Graó.
- Save The Children (2019). *Violencia Viral. Análisis de la violencia contra la infancia y la adolescencia en el entorno digital*. Save The Children España.
- Sánchez, V., Muñoz-Fernández, N. y Ortega-Ruiz, R. (2015). Cyberdating Q_A: An instrument to assess the quality of adolescent dating relationships in social networks. *Computers in Human Behavior*, 48, 78–86. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.006>
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Fondo de cultura económica.

- Staksrud, E., Livingstone, S. y Haddon, L. (2009). *What Do We Know about Children's Use of Online Technologies? A Reporto on Data Availability and Reseach Gaps in Europe*. EU Kids Online, LSE.
- Subrahmanyam, K. y Smahel, D. (2011). *Digital youth. The Role of Media in Development*. Springer.
- Thulin, E. J., Heinze, J. E., Kernsmith, P., Smith-Darden, J. y Fleming, P. J. (2020). Adolescent Risk of Dating Violence and Electronic Dating Abuse: A Latent Class Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01361-4>
- Vandoninck, S., d'Haenens, L. y Roe, K. (2013). Online Risks. *Journal of Children and Media*, 7(1), 60-78.
- Van Ouytsel, J., Ponnet, K. y Walrave, M. (2014). The associations between adolescents' consumption of pornography and music videos and their sexting behavior. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 17(12), 772–778. <https://do-org/10.1089/cyber.2014.0365>
- Van Zalk, N. y Monks, C.P. (2020) *Online Peer Engagement in Adolescence. Positive and Negative Aspects on Online Social Interaction*. EARA.

CAPÍTULO 3. MÚSICA, REDES SOCIALES Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LA ADOLESCENCIA

Nieves Hernández-Romero e Irantzu Recalde Esnoz

1.- INTRODUCCIÓN: MÚSICA Y SOCIEDAD

La música es un producto cultural que refleja y configura la sociedad en la que se inserta (Hernández y Maia, 2010; Ruiz Rodríguez, 2015), siendo fundamental su papel en la afirmación, transmisión o ruptura de todo tipo de imágenes y estereotipos ligados a esa sociedad, cultura o ideología (Hernández y Maia, 2013). Según Hormigos, “la experiencia musical genera campos de actividad cultural, desempeñando un papel activo y social”, pero, a su vez, “todas las funciones de la música son determinadas por la sociedad”, ya que es una “actividad simbólica que [...] ha de ser vivida y experimentada socialmente para que se pueda verificar su eficacia y su poder comunicativo” (Hormigos, 2012, p. 76-77). Por tanto, “el significado de la música será accesible si entendemos la música como un producto social, siempre inserta en un contexto social determinado” (Digón Regueiro, 2001, p. 16).

Estas cuestiones se reflejan y transmiten tanto en los aspectos puramente musicales, a los que Green (2001) denomina significados intrínsecos, y que incluirían las letras, como en aspectos extramusicales, que Green llama evocados, como asociaciones entre sexo e instrumentos, estilos musicales, prácticas, aspecto físico y actitudes, a los que hay que añadir los “espacios, personas y sus relaciones” (Hernández y Maia, 2013). También tienen un peso importante aspectos como la producción y distribución de la música, las condiciones de escucha, etc. (Hernández y Maia, 2010; Hormigos y Martín, 2004). Es imposible sustraerse del influjo que las músicas tienen en los oyentes. Son muchos los factores que intervienen en la percepción, comprensión e interpretación de los mensajes transmitidos, produciéndose contradicciones y significaciones a menudo ambivalentes (Ramos, 2003).

Las preferencias musicales se configuran a través de distintas influencias que ejercen los agentes de socialización (familia, pares de iguales, medios de comunicación), siendo un fenómeno complejo y multidimensional

para cuyo estudio es necesario tener en cuenta variables de tipo cognitivo, evolutivo y social (Herrera, Cremades y Lorenzo, 2010), y que se reciben en los distintos contextos de interacción interpersonal del individuo (Berger y Luckmann, 1967). Como se ha apuntado, los gustos musicales no son libres, y tienen sentido en un determinado contexto, están condicionados socialmente (Hormigos y Martín, 2004; Megías y Rodríguez, 2003). Además, hay que tener en cuenta “el modo en que la música es producida, distribuida y consumida en un momento concreto [...] así como los significados que se le atribuyen y las actividades a las cuáles está vinculada” (Hernández y Maia, 2010, p. 218). Estas relaciones siempre han estado condicionadas por la industria cultural, y son cada vez más complejas con el desarrollo de las nuevas tecnologías, los dispositivos móviles y los canales de distribución y relación a través de Internet, gracias a los cuales las posibilidades de acceso, almacenamiento y reproducción se han multiplicado (Hernández y Maia, 2013; Soler y Oriola, 2019; Uribe, 2013).

El papel de la música en la configuración del universo simbólico juvenil es algo relativamente reciente, y está íntimamente relacionado con la aparición de un mercado que cubrirá esta necesidad (Hormigos y Martín, 2004). Las músicas populares urbanas han estado ligadas a la juventud desde su nacimiento, convirtiéndose en un medio de expresión, identificación y representación para ellos (Hernández y Maia 2013; Ruiz Rodríguez, 2015). La diversidad de estilos producida a lo largo de los años amplía las posibilidades de elección, tornándose en instrumentos de expresividad del yo, “decidir qué música escuchar es una parte significativa de decidir y anunciar a la gente no sólo quién ‘quieres ser’ [...] sino quién eres” (Cook, 2005, p. 18). La comprensión de las preferencias musicales de los jóvenes adolescentes implica numerosas variables, entre las que se encuentran el género, la edad, el contexto cultural, social y familiar, la situación en que se produce la escucha, el tipo de música o la trayectoria musical (Flores, 2008; Herrera *et al.*, 2010).

2.- MÚSICA, CONSUMO Y LIBERTAD DE ELECCIÓN

El actual estilo de consumo engarza directamente con cómo la juventud utiliza música en las plataformas digitales. De acuerdo con Bauman (2007), el

consumo no solo implica el hecho de consumir un producto material o inmaterial, sino que determina patrones en la interacción social y en los procesos individuales y grupales de autoidentificación. Este sociólogo defiende que, en la actualidad, se ha producido una “revolución consumista” en la que imperan “la inestabilidad de los deseos, la insaciabilidad de las necesidades”, lo que deriva en una predisposición hacia un estilo de consumo basado en el instante. En este marco, el consumo y los productos de consumo se ajustan a un modelo de tiempo puntillista, el aquí, el ahora, el éxito –y lo viral como máxima expresión de ese éxito efímero– y el olvido. Según Paús y Macchia, “esta aceleración no solo ha cambiado la forma en que las personas interactúan con otros alrededor del mundo, sino que también ha modificado patrones culturales, sociales y económicos” (Paús y Macchia, 2014).

La música forma parte de la industria cultural, que desarrolla “cada vez más sofisticadas estrategias de *marketing*”, estableciendo asociaciones entre el género musical y “la imagen, la actitud, la conducta o la ideología, creando así” etiquetas y estereotipos con las que puede identificarse cada persona (Ruiz Rodríguez, 2015, p. 3). La industria musical, “más preocupada por el aspecto comercial de la música que por sus posibilidades de comunicación e interacción social, pone al alcance de todos un amplio abanico de productos musicales de ritmos fáciles y letras simples”, acompañado de otros productos asociados a las grandes estrellas (ropa, discos, bebidas, etc.) (Hormigos y Martín, 2004, p. 264). Además, con el desarrollo de las TIC, el *marketing* está sometido en parte a la participación de los usuarios, y aquí “el Marketing Viral emerge como una poderosa herramienta ya que es el usuario el medio por el cual pasa el mensaje”, y su objetivo es lograr “la transmisión de mensajes comerciales a través de varios canales *online* utilizando a los usuarios como medio” (Paús y Macchia, 2014, p. 68). Cuando los usuarios interactúan (compartiendo, comentando, presionando “me gusta”) comunican su opinión, en un proceso similar al “boca en boca tradicional” (Paús y Macchia, 2014).

La población que participó en los grupos de discusión² parece bastante consciente de cómo se difunde la música, tanto de la omnipresencia de

² Recordemos que incluimos respuestas de 14 grupos de discusión, de los cuales en los numerados como GD4, GD7, GD11 y GD14 participaron chicas, en los GD1, GD5, GD8 y GD10 chicos, y los GD2, GD3 GD6, GD9, GD12 y GD13 fueron mixtos.

canciones de moda, la influencia de los famosos o los algoritmos que condicionan las piezas que les son sugeridas en sus redes como de otras estrategias para que un producto sea viral, como el uso de la imagen o de la polémica para obtener popularidad.

“Las que se hacen más famosas son las que dicen algo que luego cuadran bien en un TikTok. Por detrás pones la canción y como dice algo, algo específico, y cuadra pues se hace más viral y como en TikTok lo ve muchísima gente pues se hace el *boom*” (Chico2_GD10).

“Eeeh, una persona cómo se hace famosa, porque es guapísima. Que otra persona no es tan guapa o que [no] nos parezca tan guapa no se va a hacer famosa como la otra, ¿sabes? A lo mejor ya con el tiempo si eso, pero... Siempre es la imagen” (Chica4_GD11).

“También ha pasado de que actores de repente, mientras que están... Por ejemplo, una chica de *Élite*, mientras estaba grabando *Élite* estaba haciendo, bueno, empezaba a ponerse en la música. Y yo creo que si hubiese empezado desde cero su música no hubiese tenido tanto éxito como lo tiene ahora. ¿Por qué? Porque ha sido reconocida por *Élite*” (Chica2_GD11).

“O sea, igual ha hecho esa que es una animalada, pero luego tiene otras que están bien. Lo que pasa es que la gente ya va con esa” (Chico2_GD10).

“Hace canciones más comerciales para ascender” (Chico5_GD10).

“Pero que se quejan, pero esa canción ahora vende un montón, porque el ritmo no está mal. Lo que pasa que ha ofendido a cuatro y se han quejado” (Chico2_GD10).

“Hombre, a lo mejor también ha dicho cosas para llamar la atención para que luego le escuchen muchísimo más” (Chico1_GD10).

“De hecho, los famosos, si han crecido porque han tenido un *boom* de seguidores, ha sido por algún tipo de polémica” (Chico3_GD10).

Las nuevas tecnologías han modificado las prácticas comerciales: las empresas utilizan las redes sociales, lugares de comunicación y entretenimiento con gran alcance, como espacios de publicidad, implantando sus políticas de mercado, cuestionando así la presunta libertad en estas redes. A través de ellas, los usuarios expresan sus gustos y preferencias, información

que las empresas recogen y utilizan para la promoción de sus productos (Uribe, 2013). Plataformas como Spotify o YouTube ejemplifican estas prácticas. En ellas, dependiendo de la escucha realizada por el usuario, se sugiere música de estilo similar para su escucha o venta (Uribe, 2013).

Según Fernández (2017), los oyentes eligen y ordenan sus músicas, en lo que sería un acto individual de búsqueda y selección. Pero frente a estas *playlists* propias están aquellas que proponen las propias plataformas, se cree que influenciadas por las propias compañías discográficas, construidas a partir de las escuchas de los propios usuarios o de las de otros con los que han compartido algunas elecciones.

Un debate interminable es hasta qué punto la industria cultural manipula a los consumidores o simplemente ofrece lo que se le demanda, una relación compleja y que circula en ambas direcciones (Ruiz Rodríguez, 2015). Este contexto conduce a preguntarse cómo configuran sus gustos los oyentes y cómo seleccionan las músicas que prefieren. En las conversaciones mantenidas en esta investigación, aunque hay algunos casos que se desmarcan de la generalidad, la mayoría confiesa que eligen lo que “escucha todo el mundo”, lo que las distintas redes les sugieren o las músicas utilizadas en TikTok o YouTube. Reconocen muchas de las estrategias de difusión y mercadotecnia, pero no parece preocuparles esta falta de autonomía y los estrechos límites de las que consideran sus propias elecciones.

“Es que es como lo de las *cookies*, te ponen lo que tú siempre sueles poner” (Chico5_GD1).

“Instagram pone primero las más buscadas” (Chico3_GD1).

“Luego cuando llevas un tiempo ponen la que tú escuchas” (Chico4_GD1).

“A veces las canciones las elegimos porque aparece ahora en ‘recomendados’, ¿sabes? Como las que más han sido escuchadas. Sale una lista muy larga y te puedes poner a veces. Yo cuando me aburro me pongo a escuchar la música de ahí, a ver si me gusta alguna canción, la añado...” (Chica2_GD6).

[Entrevistador: ‘¿Creéis que las redes sociales influyen en vuestros gustos? ¿En vuestras aficiones, en vuestros intereses? ¿O más bien buscáis redes sociales que se adapten a vuestros gustos?’. “A ver,

conocer contenido nuevo, por ejemplo, en TikTok conoces canciones nuevas, que igual te gusta el ritmo y dices hostia, no está mal. Y empiezas a buscar música de ese tipo o esa misma música, y no sé, el contenido, por más que tú quieras, bueno, se intenta adecuarse un poco a tus gustos. De hecho, alguna vez pasa que buscas cosas en otra página y casualmente te aparece lo mismo en TikTok” (Chico2_GD8).

“Yo no escucho música, yo lo que me sale en TikTok y ya está” (Chica7_GD9).

“No sé, yo la primera que veo, en plan [risas] [...] Cuando vas a subir una historia y pones el apartado musical, te salen muchas canciones que por ejemplo te pueden gustar. Y yo voy escuchando y las que me gustan para las historias pues la pongo” (Chico1_GD12).

3.- FUNCIONES Y USOS DE LA MÚSICA EN LA ADOLESCENCIA

Merriam (1964, citado en Flores, 2008) apuntaba diez funciones de la música, que no se presentan en la misma medida en todas las sociedades: expresión emocional, goce estético, entretenimiento, comunicación, representación simbólica, respuesta física, refuerzo de la conformidad con las normas sociales, refuerzo de instituciones sociales y ritos religiosos, contribución a la continuidad y estabilidad de una cultura y a la integración de la sociedad. En estudios centrados en la adolescencia se concluye que la música es utilizada para pasar el tiempo, relajarse, disminuir la soledad, propiciar cambios de humor, olvidar los problemas, la interacción social, crearse una imagen de sí mismo, ser creativo, obtener consuelo o expresar sentimientos y emociones, entre otras; en resumen, se trata de cubrir necesidades sociales y emocionales, con especial hincapié en la identidad (Flores, 2008; Megías y Rodríguez, 2003).

La presencia de la música entre los jóvenes es constante, tanto en contextos físicos como virtuales, y su escucha una de sus aficiones favoritas (Marí *et al.*, 2016; Megías y Rodríguez, 2003). De forma generalizada, la población adolescente utiliza la música como fondo para cualquier actividad (Soler y Oriola, 2019). Los siguientes comentarios ilustran esta presencia en su día a día:

“Yo veo mucho el tiempo que llevo en una aplicación por el hecho del Spotify. Yo en Spotify a lo mejor tengo dieciocho horas diarias porque estoy todo el día escuchando música en mi casa. Por las noches, muchas veces, me quedo dormido con la música encendida” (Chico5_GD1).

[Entrevistadora: ‘O sea, que la música está siempre’]. “Sí, es esencial” (Chico3_GD1).

“Yo soy un chaval de llevar la música a todos lados, tengo los altavoces por todos lados. A mí me encanta la música y siempre llevo la misma música para todo. En el salón, en la cocina. Si me voy a poner la mesa, preparo la cama, si me ducho, si hago cualquier cosa, si tengo que limpiar la piscina, cualquier cosa, con música” (Chico3_GD5).

“Sí, yo también” (Chico4_GD5).

“Unos cascos siempre” (Chico2_GD5).

“Cascos o altavoces, siempre” (Chicos_GD5).

“Yo estoy 24/7 escuchando música. Cuando me despierto, cuando hago la comida, cuando me ducho, cuando hago todo” (Chica3_GD9).

“Nosotros vivimos con música, básicamente” (Chico3_GD12).

Los testimonios muestran también la constante presencia de la música en todo tipo de productos ofrecidos en línea:

[Entrevistadora: ‘Y la música, ¿qué relación tiene la música en todo esto de las redes sociales?’]. “Instagram, historia: música; Tik Tok, vídeo: música” (Chica1_GD12).

“Exacto, todo música” (Chica2_GD12).

“Te metes en Twitter, ha sacado Bad Bunny nuevo disco y está que arde todo el mundo comentándolo” (Chica3_GD12).

“La música está en todas las redes sociales” (Chica1_GD12).

“Exacto. Pero porque, por ejemplo, en Instagram, una *influencer*, muy de moda, empieza a subir en sus historias, como dice Chica1, muchísima música. Entonces tú dices... me gusta la música que tiene. ¿Qué pasa? Pues esa *influecer*, esa música la coge de *playlist* que ella ha creado. Entonces la pone en sus historias, o simplemente tú la buscas por Spotify y te la descargas. Y tú puedes escuchar esa música. Así que al fin y al cabo todo está enlazado, está relacionado” (Chica2_GD12).

Como es sabido, en la adolescencia se configura la propia identidad: se produce un alejamiento de la familia y la necesidad de integrarse en un grupo, encontrando entre sus iguales comprensión y sentido de pertenencia, tendiendo a tener un código común en el que se incluye la música, que actúa como elemento de cohesión grupal y diferenciador frente a otros grupos (Flores, 2008; Ruiz Rodríguez, 2015). Algunos comentarios reflejan cómo ese distanciamiento familiar se manifiesta en los gustos musicales.

“[...] mi padre me dice: cómo puedes escuchar esa mierda de música que solamente dice cosas guarras” (Chica1_GD7).

“Yo música como el reguetón no escucho con mi padre porque es que él escucha muchísimo la letra y yo no le hago tanto caso” (Chica6_GD4).

“Es que vuestra generación, sobre todo la tuya [a la entrevistadora], le gustan más las canciones, o sea, que tienen letra, que te provocan algo, pero en nuestra generación...” (Chica4_GD4).

“Cuando mi hermano pone esa música en el coche, yo creo que le dicen o la quitas o te bajas del coche... [Entre risas]” (Chica3_GD2).

“O la música, o tú” (Chico11_GD2).

Por otro lado, se destaca la función de entretenimiento. La música acompaña en todo momento, y les sirve como elemento de socialización, para relajarse y divertirse.

“[...] mis *hobbies* son jugar al baloncesto, escuchar música y patinar” (Chica5_GD7).

“Pues mis *hobbies*, diría que me gusta dibujar y a veces también toco el ukelele...y escuchar música, poco más” (Chica6_GD7).

“Mis *hobbies* pues son ver series, mucho, soy muy vaga. Y... escuchar música, cocinar, bailar me gusta mucho. Y básquet también juego a veces, con mis amigos” (Chica8_GD7).

La música juega un papel relevante en la configuración de la personalidad en la adolescencia (Flores, 2008; Hormigos y Martín, 2004), proceso en el que las redes sociales juegan un papel fundamental. Gardner y Davis resaltan esta idea a través del concepto “generación App”. Para ellos, las TIC influyen directamente en la construcción de la identidad, así como en la interrelación entre las personas. Destacan las diferencias intergeneracionales entre los adolescentes y generaciones anteriores: los y las adolescentes

construyen una identidad virtual perfeccionada y diseñada para la audiencia (sus seguidores), con mayor o menor grado de coherencia con su identidad no-virtual. Realizan un esfuerzo en presentar “una identidad pulida y socialmente deseable cuando están en línea”; gracias a elementos propios de las TIC como la asincronía y la sensación de anonimato que proporcionan las redes sociales, la población adolescente puede escoger “qué información destacar, a qué información restar importancia, qué información exagerar y qué información obviar por completo” (Gardner y Davis, 2014, p. 47). En sus perfiles en las redes sociales, sus preferencias musicales serán parte de la información destacada que muestran para darse a conocer (Soler y Oriola, 2019).

“Subir una foto sin música queda como muy soso. [Entrevistadora: O sea, esto es como algo obligatorio, ¿no?]. Sí porque enseñas a la gente tus gustos musicales, enseñar una pequeña parte de ti” (Chica1_GD7).

En general se produce una escucha emocional y afectiva, y aunque algunas personas reconocen interesarse por las letras o los mensajes, lo cierto es que la escucha suele ser inconsciente, guiada por lo que los elementos musicales provocan emocionalmente según el momento: relajación, evasión, alegría, ritmo movido, baile, o bien tristeza o melancolía, si es el caso, como ilustran algunos comentarios.

“Es que me relaja y me muevo más rápido, hago las cosas más rápido, más con energía. Te motiva. Eres tú y la música. Ya está. Te relaja muchísimo” (Chica3_GD9).

“O te quedas dos horas cantando con la escoba” (Chica1_GD9).

“La música la pongo dependiendo de mi estado de ánimo. Por ejemplo, las canciones de [ilegible] si estoy mal, voy a poner una canción de esas. Pero si estoy bien, un día normal que me da igual todo, voy a poner una canción más de movimiento” (Chica2_GD9).

“Depende de los momentos, del momento en que lo subas. De lo que sientes en ese momento y de lo que estás oyendo” (Chica1_GD12).

“Y de tus gustos musicales” (Chico1_GD12).

“Hay cantantes que lo llevan todo a lo más triste posible. O sea, yo que lo he pasado muy muy mal este verano, pues es lo único que he escuchado” (Chica4_GD4).

“Yo es que miro frases porque la mayor parte del día lo paso mal y subo frases que definen cómo lo estoy pasando o por qué lo estoy pasando así. Igual que las canciones, la mayoría son todas de pena y son así porque definen cómo lo estoy pasando. Yo [...] hablando de las redes, cuando subes una canción así de pena pongo una frase que también es de pena, y define qué estás pasando, es como una manera de pedir ayuda indirectamente. Yo es que no soy de pedir ayuda, si yo ahora mismo estoy mal no voy a decir ‘...estoy mal, te cuento lo que me pasa y tú me das consejos” (Chica2_GD9).

Según Berger y Milkman (2012, citados en Paús y Macchia, 2014), “el contenido emocional es mucho más viral que el resto y aunque existe la creencia de que se tiende a pasar más contenido negativo, esto no es totalmente cierto”. De hecho, el contenido positivo “es más viral, ya que la gente comparte contenido principalmente para comunicar identidad o con propósitos de autopresentación”, y normalmente las personas prefieren ser vistas como positivas y que hacen a los demás sentirse bien (Paús y Macchia, 2014, p. 73). Esto también se relaciona con “el nivel de activación psicológica que provocan las emociones”: la tristeza y la ira son negativas, pero la ira suscita una mayor activación, influyendo en una mayor transmisión social (Paús y Macchia, 2014, p. 73). Sin embargo, como se ha visto en los últimos comentarios, hay muchas alusiones a la tristeza, llegando a utilizar la música como una especie de petición de ayuda.

La música es un ingrediente esencial en sus publicaciones. En línea con los aspectos emocionales ya citados, se establece una clara relación entre el tipo de contenido compartido y la música elegida para acompañarlo, lo que refleja un uso de la música decorativo, como complemento, con una función estética.

“Cuando hay imagen la pones más para que pegue la canción con la imagen [...] Subes una canción jugando al fútbol y pones una canción pues francesa que suele pegar más con fotos de fútbol. Subes una foto con amigos y sueles poner una canción de dembow porque queda mejor con los amigos. Subes una tú solo y ya ahí según tus gustos” (Chico5_GD1).

[Entrevistadora: '¿Acompañáis vuestras historias con música?']. "Sí. Queda bonito" (Chica3_GD7).

"Siempre que subo una foto a la historia, no sé por qué, pero siempre le pongo una canción. Antes no, antes era como una foto y todo el mundo la tenía así. [...] Uy, una foto sin canción. Te choca un poco, yo subo el volumen. Se hace raro no escuchar una canción. Y no debería ser así, pero..." (Chica2_GD6).

"Yo también, la verdad, desde que pusieron eso" (Chica3_GD6).

"A lo mejor subo una con mi amiga pues pongo una *animá*, ¿sabes? Y a lo mejor una mía pongo así, más *calmá*" (Chica2_GD5).

[Entrevistador: '¿Los chicos también?']. "Sí, una canción que esté guapa con la foto, que quede bien" (Chico9_GD9).

Dentro de las funciones generales de la música, las redes sociales han hecho emerger un uso muy concreto: las indirectas, para enviar mensajes de forma más o menos velada a través de la música, normalmente ligada a frases o imágenes. Se crea así una forma de comunicación que requiere de usos y códigos compartidos. Consideraciones ya consolidadas acerca del proceso de creación-interpretación-difusión-recepción-comprensión adquieren en este caso un sentido muy específico. Según Hormigos, "la música se ha dotado [...] de una carga inherente de sociabilidad, es expresión de la vida interior, expresión de los sentimientos, pero a su vez exige por parte de quienes la escuchan, receptividad y conocimiento del estilo de que se trate, además de conocimiento de la sociedad en la que se crea" (Hormigos, 2012, p. 76). Steingress afirma que la música surge "en un determinado contexto sociocultural y revela la relación del individuo (el autor y el consumidor) con este contexto", y puede analizarse "a través del sentido que se le otorga por parte del oyente" (Steingress, 2006, p. 65). Gran parte de los comentarios acerca del uso de la música por parte de la población adolescente que ha participado en los grupos de discusión han versado acerca de la publicación de músicas como indirectas, prueba de lo extendido de su práctica. La mayor parte de ellas se expresan en el marco de las relaciones íntimas, como "cebo" para iniciar una conversación. Aun con un uso menos mencionado, también se lanzan indirectas a través de la música cuando se ha dado un conflicto interpersonal. A continuación, se presentan algunos extractos a modo de ejemplo:

[Entrevistadora: 'Entonces subís una foto y le ponéis una canción ¿no? ¿En función de qué?']. “De la indirecta que quieras mandar” (Chico7_GD1).

“Depende, porque muchas veces subes una canción que tiene una parte de tu vida” (Chico5_GD1).

“Con todas las canciones hay indirectas. [Entrevistadora: '¿Para quién?'] Para el que las pille, también te digo” (Chica5_GD4).

“Para el que te gusta, o para los que las pillen” (Chica4_GD4).

“Yo qué sé, por ejemplo, tú lo has dejado con tu novio, y le quieres mandar una indirecta [...] Para cuando vais a empezar también, y para cuando estás en medio, también. Hay de todo” (Chica3_GD11).

“Para que la persona que tú quieras que te hable, te hable [...] Las canciones son muy importantes porque si te recuerda a esa persona, o esa persona, por ejemplo, sube una historia con esa canción, pues tú la subes con la misma canción. Pones un detalle” (Chico2_GD5).

“¿Te gusta alguien? Dices, pues se le mete en mejores amigos y no solo subes una foto, sino que te metes a buscar una música, una canción, concreta [...] Pues tú coges, escuchas la canción, por ejemplo, la de Rauw Alejandro, *Es que me gusta todo de ti*, pues vale, para dentro. Esa misma” (Chico2_GD12).

“Cuando te ha pasado algo con alguien, te metes a Instagram a su perfil, o ves una canción y dices: uy, subes el volumen y dices: esto me suena, esto va pa mí” (Chica1_GD6).

Sin embargo, el uso de las indirectas a través de las canciones en las historias de Instagram también deriva en malentendidos, ya sea porque el mensaje no llega al destinatario escogido por el emisor o porque llega a destinatarios equivocados.

“Hombre, también puede haber malentendidos, pero yo creo que muchas veces...se entiende” (Chica1_GD11).

“Igual subes una indirecta y luego te lo contestan seis chavales y no era para ninguno de los seis” (Chica5_GD4).

“Es verdad que, si le quieres mandar una a los chicos, les cuesta más, [...] también pues para que intenten pillarlas ya más pones, imagínate, la historia, pones la canción esa parte que tú quieres, porque quieres esa

parte, y pones a lo mejor un emoticono con esa persona o como para que se fije y ahí es cuando más lo suelen entender. Pero también les cuesta” (Chica2_GD11).

[Entrevistadora: ‘¿No habéis rechazado canciones porque tenían un mensaje que no os gustaba?’. “Sí [Más silencio, más dudas]” (Chica2_GD11).

“Pero se nota cuándo es una indirecta y cuándo no, se nota” (Chica1_GD11).

Dentro de los posibles malentendidos, se ha comprobado que incluso pueden ignorarse indirectas deliberadamente como estrategia de seducción, apelando a estereotipos de género “clásicos” en los que el hombre debe hacerse el “macho”, el duro, mostrar indiferencia, tal y como refleja el siguiente extracto:

“A lo mejor hay veces incluso que las pilla, pero hace como que no y pasa” (Chica2_GD12).

“Es la típica técnica de: soy un macho, me hago el duro. [...] Entiendo la indirecta, pero paso de ti, paso de ti, pero no paso de ti, porque quiero algo contigo, pero paso de ti para que tú no veas que quiero algo contigo... y así pues eso” (Chico1_GD12).

4.- ESTILOS MUSICALES MÁS ESCUCHADOS

Según la teoría de la identidad social, los y las adolescentes sienten afinidad hacia quienes comparten sus gustos; además, se sienten mejor integrados/as si siguen las modas, los gustos de la mayoría, distanciándose, en ocasiones, de quienes siguen estilos menos populares, siendo estos oyentes más independientes (Herrera *et al.*, 2010; Soler y Oriola, 2019).

A las preguntas acerca del tipo de música que escuchan, la gran mayoría han respondido que reguetón y trap, estilos actualmente de moda, siendo pocos los que han reconocido escuchar otros tipos como rap, *rock*, pop, música de los años 80 o 90 o incluso música clásica.

“Rap” (Chica1_GD7).

“Reguetón” (Chica2_GD7).

“*Rock*” (Chica3_GD7).

“Yo un poco de todo, sobre todo rap” (Chico5_GD5).

“Reguetón, trap, rap, dembow, en inglés” (Chicas_GD9).

“Pop británico o americano” (Chica3_GD).

“Electrónica, rock, a lo mejor alguna canción de rap español, trap” (Chico9_GD9).

“Porque seguramente habrá más por ahí [aparte de reguetón y trap], pero...” (Chico1_GD10).

“Hombre, luego también tienes por ahí, a mí me salen canciones así... más pop” (Chico1_GD10).

“Es que yo escucho música de todo tipo...menos tipo *heavy* y esas cosas o clásica, pero escucho pop, reguetón, trap, de todo un poco, la verdad” (Chico2_GD10).

Algunas de estas respuestas muestran una cierta conformidad con lo que habitualmente escuchan porque es lo que está de moda o les sale en las redes sociales, siendo conscientes de que hay otras músicas, pero en general no muestran interés en indagar más, si bien algunos dicen escuchar otros estilos.

“Bandas sonoras” (Chico3_GD8).

“No sé cómo se llama lo que escucho, ¿música alternativa? [...] Pop alternativo puede ser, no sé. Yo escucho Rojuu [...] Kyoto” (Chico4_GD8).

“Yo, no sé, *rock, rock & roll*, e inglés [...] y Extremoduro” (Chico1_GD).

“A mí sobre todo me gusta la música de los 80 y los 90” (Chico5_GD8).

“A mí por ejemplo el rap no me gusta, yo soy más de las canciones antiguas [...] de la época de nuestros padres, no sé es que a mí esas canciones me gustan mucho [...] Los Hombres G, Operación Triunfo antes [...] a ver me gusta el reguetón, pero me gustan más las canciones antiguas” (Chica2_GD12).

“A mí hay canciones antiguas que me gustan más que por ejemplo modernas que se han hecho [...] Me gusta más el ritmo, lo que dice la canción, por ejemplo, antes no era tan... por así decirlo, electrónico, porque ahora hay mucho Auto-Tune y se nota cuando hay tanto. Y entonces no es tan... antes se notaba más cantar y pues me gusta más

lo antiguo. De hecho, yo a veces escucho música clásica y es raro, sí, pero me gusta” (Chico3_GD12).

La preferencia por estilos de moda, comerciales y de fácil acceso, y que es considerada “normal”, muestra, entre otras cuestiones, la necesidad de integrarse en el grupo mayoritario, y, por otra parte, diferenciarse del mundo adulto: si se es joven, tiene que gustar un cierto tipo de música (Megías y Rodríguez, 2003), si bien hay quien se desmarca, manifestando una mayor autonomía.

5.- LA LETRA, ¿ELEMENTO CLAVE EN LA ELECCIÓN Y ESCUCHA?

A pesar de los numerosos testimonios reconociendo la afinidad por canciones atendiendo a sus características musicales, no han faltado quienes afirman que las letras son más importantes. Sin embargo, constantemente hacen referencia a la importancia del ritmo como elemento pegadizo, que hace olvidar la letra. En ocasiones se ignora deliberadamente la letra de la canción para poder seguir escuchándola, ya que reconocen que, si la analizaran, tendrían que ser coherentes con sus valores y mostrar una actitud negativa hacia determinados estilos musicales. Evitan el conflicto interno (la disonancia cognitiva) eliminando la letra de la “ecuación”, especialmente en relación con los mensajes machistas presentes en las canciones, si bien se encuentran comentarios más críticos, como se analizará más adelante.

[Entrevistadora: ‘¿Pero qué tipo de música tirarías por la ventana?’]. “El trap, si se pudiera. Sí, ese tipo de música” (Chica2_GD12).

“Yo sí que tiraría el reguetón, porque a mí eso no me pasa. [...] yo en lo que me fijo siempre es en la letra. Porque a mí me gusta cantar, entonces yo me fijo mucho en la letra. Y si no me gusta la letra, la tiro por la ventana tenga el ritmo que tenga. A lo mejor me puedo descargar una versión de estas sin karaoke, pero el ritmo que tenga a mí me da igual” (Chica3_GD12).

“Yo es que reguetón y trap no escucho, yo escucho rap. Porque me gusta escuchar la letra, o sea, saber lo que estoy escuchando” (Chico2_GD5).

“Yo las canciones que me gustan son más por la letra que por el ritmo” (Chica2_GD9).

“Yo escucho solo música pues basada en la letra, lo que busco es buena letra, entonces ya la música me da un poco igual. [...] Yo escucho más música basada en la crítica social [...] de todos estos temas que se salen de lo normal [...] Yo escucho bastante a Nach, se puede tirar en una canción diez minutos sin repetir una sola frase, haciendo rimas al sistema, a cosas que no tienen por qué ser críticas, pero sí temas más profundos” (Chico8_GD2).

“Yo lo que quería comparar con Eurovisión también porque el caso de este año [...] España ha ido con una canción que iba sobre las víctimas del COVID, tal, una letra pues bonita por así decirlo. [...] Y al final han ganado unos italianos con una canción, así, a lo *rock*, ¿sabes? supermovida y tal. A mí es lo que me duele un poco. Porque nos fijamos más en pues eso, el ritmo, la base, que al final es lo que nos lleva a todos, ¿no?” (Chica1_GD11).

“Es que si nos tenemos que poner a escuchar la letra probablemente la mayoría de las canciones de las que conozcamos...Tú escuchas la canción: te gusta. Ya está. No hace falta analizar tanto” (Chico3_GD5).

“A ver, es que en realidad a lo mejor hay alguna que buen ritmo, las escuchas por el ritmo o porque te gusta así la melodía” (Chico6_GD8).

[Entrevistadora: O sea, que os gusta también lo que dicen las canciones]. “No. A mí, por ejemplo, no me gusta lo que dicen las canciones. Sí es verdad que luego canto la canción y no sé lo que digo. Pero a mí lo que me gusta es el ritmo de las canciones” (Chico5_GD1).

“El ritmo es muy pegadizo” (Chico4_GD1).

6.- MÚSICA Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

La música es “sistema simbólico que reproduce y produce distintos discursos sociales y entre ellos discursos de género” (Digón Regueiro, 2000, p. 29). Como manifestación cultural, recrea y transmite los problemas de marginación femenina y los estereotipos de género, profundamente arraigados, desde distintas vertientes: instrumentos, estilos musicales, actitudes, mensajes

o apariencia asociados a lo masculino o lo femenino, a menudo inconscientemente (Ramos, 2003; Sales Delgado, 2010; Viñuela, 2003a; 2003b; Viñuela y Viñuela, 2008).

Aunque se ha estudiado en profundidad la relación entre prácticas y estilos musicales y sexo, los y las adolescentes participantes dicen no captar este tipo de consideraciones, si bien con algunas matizaciones, algo superficiales, acerca del carácter de algunas canciones o el aspecto físico de artistas varones.

[Entrevistadora: '¿Y hay diferencia entre lo que las canciones que siguen los chicos y las canciones que siguen las chicas?'] "Yo creo que escuchamos las mismas" (Chica2_GD4).

"Bueno, las chicas canciones tristes escuchamos más" (Chica4_GD4).

"Bueno, a ver, que los tíos también, lo que pasa es que no lo dicen" (Chica2_GD4).

[Entrevistadora: '¿Crees que hay música para chicos y música para chicas?']. "No, la música no creo que haya tenido género...nunca" (Chico1_GD10).

"Si la música es neutral" (Chico3_GD10).

"Hombre, por ejemplo, un grupo como... yo qué sé, los BTS, sabéis los japoneses, no, coreanos, o no sé.... atraen más a chicas... O yo... No sé, pero no creo que lo busquen, ¿eh?" (Chico2_GD10).

"Es que si hay un cantante que a una chica le parece mono..." (Chico1_GD10).

"Y una cantante chica que le parece mona" (Chico1_GD10).

"Atraen a muchos chicos, pero realmente en los conciertos y cosas así se ven más a chicas" (Chico3_GD10).

"O sea, seguimos escuchando sus canciones igualmente, pero a lo mejor, quien sigue más fanáticamente a ese tipo de grupos en especial... pues son las chicas... No me fijo en que sea mujer u hombre, me fijo en que me guste la canción y ya está" (Chico3_GD10).

Si bien todos los estilos musicales despliegan estereotipos sexistas de una u otra manera, la presencia del reguetón como el más escuchado por la población adolescente hace necesarias algunas observaciones. Gran parte de sus letras son rotunda y claramente machistas. En un análisis de setenta de las

canciones más populares entre 2004 y 2017, solo once no presentaban violencia de género (Prieto y Carrillo, 2019). Según Carballo (citada en Platt, 2018), el reguetón presenta tres contenidos recurrentes: mujeres y sexo de forma muy explícita, violencia e identidad masculina y nacional, construyéndose así, según Platt, tres imágenes: sexualidad como virilidad y masculinidad heterosexual, violencia (real y simbólica) asociada a la virilidad, y hombre adinerado que goza de “bienestar material y simbólico”, manteniendo la visión tradicional del hombre en el sistema patriarcal: “heterosexual, promiscuo, violento, de bienestar material y simbólico y en control absoluto de sus emociones” (Platt, 2018, p. 6). A pesar de la claridad con la que se transmiten estas imágenes, esta música ha alcanzado una gran popularidad, y fue el género musical sobre el que se centraron las respuestas acerca de posibles letras machistas.

Como ya se ha visto, el consumo de música entre la población adolescente de los grupos de discusión se vincula al ocio, habitualmente músicas de moda que son consumidas de forma rápida y acrítica. Su uso no suele “provocar un proceso reflexivo sobre aquello que se escucha” ni sobre otros factores como los procesos de creación y difusión (Hernández y Maia, 2012). En los comentarios se evidencia que la escucha suele estar guiada por aspectos musicales que se asocian con la diversión, sin dar demasiada importancia a las letras, con algunas excepciones, aunque perciban mensajes inapropiados.

“Si está de moda en el fondo la escuchas, en todas partes” (Chica1_GD13).

“No es que lo reproduzcamos, es que te salen vídeos con la canción y lo tienes que escuchar” (Chico1_GD13).

“Si te pones a analizar la canción la cagas” (Chico4_GD7).

“Analizar una canción, por ejemplo, la de *Cuatro babys*, la cagas. Porque si a ti en algún momento te ha gustado, tarareas, y te pones a analizar todo lo que dice... llega un momento en el que dices joder, qué asco de canción. Y ya pasa a ser una mierda de canción. Pero lo mejor es nunca analizar las canciones; escucharlas y vivirlas” (Chica1_GD7).

“El reguetón es más machista... A la mujer se la tiene de una manera” (Chica3_GD4).

“Yo es que no escucho la letra, me gusta más el ritmo... Si no tuviera ese ritmo esas canciones, yo no las escucharía” (Chica1_GD4).

“Yo creo que... Por lo menos yo a mí ya, me da lo mismo porque salga un, no sé, pues, por ejemplo, lo tenéis que saber 100%. La canción de Maluma [...] *Cuatro babys* se llama. Pues esa es... Todo el mundo la tiene catalogada como machista” (Chico5_GD10).

“Hubo mucha polémica con la de *Dracukeo*. [...] Al cantante le prohibieron la entrada a Guadalajara [...] sexualiza de más las canciones. Y muchas veces roza el, llega al machismo” (Chico4_GD10).

[Entrevistadora: ‘¿Os molesta escuchar canciones que tengan mensajes [machistas]?’]. “Si te fijas solo en la letra sí, pero si te gusta el ritmo... O sea [...] no dices uy qué letra más buena, dices el ritmo me gusta pues la escucho, si no, no” (Chico2_GD10).

“¿Sabes qué pasa? Que se canta por cantarla, pero a ver, hay veces que no te fijas en la letra, te fijas en el ritmo porque a lo mejor la canción es buena, ¿sabes? y en eso añaden algo de machismo, pero como la canción sigue siendo buena, lo del machismo te da igual, como te gusta la canción mayormente... Los cantantes hacen eso, meten algo de machismo en la canción, para que te guste más” (Chica2_GD9).

“Hay un cantante que siempre saca algo machista en sus canciones, siempre. Yo te pongo una canción de él y flipas. [Entrevistador: ‘¿Y aun así te gusta, le sigues...?’] Sí, porque a lo mejor solo te gustan unas partes de la canción y lo del machismo lo vas a escuchar igual porque hay partes de la canción que te enganchan. Ese es el problema de esas músicas que compone él” (Chica3_GD9).

“Pero luego te pones a analizar letra de algunas canciones y espérate, ¿estás diciendo eso? Hay gente que te dice cómo te puede gustar esta música teniendo tal letra, pero es que yo creo que no piensan en la letra [...] solo dices qué chula, pero no te paras nunca a pensar la barbaridad que dice la letra” (Chico11_GD2).

“Pero como son así pegadizas, como que se te pegan y no te importa lo que digan y tal...” (Chica3_GD2).

“Yo, cuando escucho reguetón, que no suelo escuchar reguetón, yo no me fijo en sí en la letra, voy a escuchar el ritmo, si me gusta la canción la

tarareas, sueles tararearla, porque la letra a veces ni te la aprendes... Y luego [...] hay otro tipo de música que es más en la que te basas en la letra y te da igual la música, como el rap, que te fijas más en la letra” (Chico11_GD2).

“[...] Y dices... qué asco. Pero yo creo que nos pasa a todos. Tú me lees la letra y te voy a decir: no la voy a cantar, pero tú me pones el ritmo y cambia todo. Y no es porque yo sea una machista, porque no, pero [...] Que te anima, es más más de nuestro estilo, de lo que se lleva más ahora. Por ejemplo, hay gente que le gusta One Direction, que le gusta Ariadna Grande, y todo eso, que a mí también me puede gustar, no como fan fan, pero me gustan algunas canciones, y luego a mí me gusta más el reguetón, el trap, el rap o lo que sea” (Chica2_GD11).

“Sí, hombre, hay muchas canciones que, o la gran mayoría de canciones de reguetón tienen letra machista. ¿Qué es lo que pasa? Que el ritmo nos gusta mucho, entonces las escuchamos” (Chico1_GD12).

“Yo a veces, yo escucho esa música, ¿no? Reguetón, trap, pero no me gusta mucho la letra, pero sí me gusta el ritmo, es muy pegadizo. Y también todas esas cosas así” (Chico2_GD13).

Se confirma en estas respuestas que sus elecciones se guían por aspectos musicales y emocionales, y raramente dejan de escuchar músicas cuyo ritmo sea atractivo a pesar de que rechacen las letras. Los estereotipos están tan asumidos que a menudo los y las oyentes no son conscientes de ellos; además, a menudo prefieren no conocer cómo “logra la música sus efectos”, ni “el funcionamiento interno de los códigos de significación y percepción musicales”, prefiriendo una escucha inconsciente, más placentera e “inocente” (Viñuela, 2003a), como constatan los que afirman que es mejor no analizar las canciones y disfrutarlas sin pensar. Por otra parte, parecen sentirse invulnerables a la influencia que esas músicas y vídeos pueden tener en sus comportamientos, relaciones y prejuicios.

En algunos casos reconocen haber dejado de escuchar ciertas canciones porque sus mensajes les parecen nocivos, pero se resignan a tener que escucharlos una y otra vez en sus entornos de socialización, reales o virtuales. Resulta llamativo que alguna respuesta muestre la convicción de que

se use el machismo como reclamo, para que guste más, como afirmó una de las chicas.

Junto a los testimonios anteriores, se han encontrado otros mucho más críticos y conscientes acerca de los mensajes que se transmiten, dejando de escuchar ciertas músicas, así como de la responsabilidad de los usuarios de las redes en su difusión y, consecuentemente, en los beneficios que eso reporta a los artistas.

“O el reguetón, sexualiza a la mujer, en temas de drogas por así decirlo, y no es conveniente para la adolescencia hoy en día. Para nuestra generación” (Chico5_GD8).

“Pero el contenido en el fondo sabes que el contenido es un poco... que está mal” (Chico6_GD8).

“El reguetón sexualiza a la mujer” (Chico4_GD8).

“Yo, a ver, sí es cierto que me gusta cierto contenido [...] pero no lo comparto [...] yo creo que nuestra función en las redes sociales es no difundir ese tipo de contenidos, aunque ese contenido se va a difundir sí o sí, y ese contenido te llega, por la gente. Está en tus manos, me refiero. Está en tus manos subir el videoclip del pavo que sale con una tía desnuda o subir el videoclip de una que está muy buena” (Chica1_GD7).

“Lo que está haciendo es promoverlo [el machismo], el problema es que deberíamos centrarnos en lo que hay detrás. Porque tiene que haber un problema detrás para que la gente se [ininteligible] ese tipo de letras. De verdad lo digo, tú lo puedes escuchar en cierto momento, yo qué sé, porque te acompaña en la situación que estás sintiendo. Igual no se lleva, pero no está tan mal si es lo que te sale, pero bueno, pero no lo promuevas [...] no hagas que se mueva por ahí ese tipo de música, porque todos la hemos bailado y todos la hemos escuchado de fiesta, pero córtate un poco. Me refiero [...] no es lo mismo escuchar [...] una canción de reguetón que dice: me han dejado, estoy mal, ella perrea sola, yo qué sé, lo que sea, que decir: estoy enamorado desde que viniste [...] tengo cuatro pavas que hacen lo que me da la gana, que soy un hombre y soy lo mejor. Hay formas y formas” (Chica2_GD7).

“El problema de escuchar una canción y decir, pues bueno, si es que no me estoy fijando en la letra, aunque no te estés fijando en la letra, te sabes cuál es la letra, pero no estás de acuerdo con ella, pero dices bueno, pero no me estoy fijando, ya... Pero es que estás apoyando económicamente a que esa persona siga produciendo lo que está publicando y promueva esos mensajes [...] entonces, aunque tú no la estés escuchando, ni estés pendiente de ello, solo con darle visualizaciones, esa persona está ganando dinero para continuar haciendo lo que está haciendo. Y eso...” (Chica4_GD2).

“[...] antes de pasar al instituto, yo por lo menos escuchaba reguetón, pero sí que es verdad que después de pasar ya al *instí*, hay una época en la que dices ¿qué estoy escuchando realmente, esto de verdad me gusta? Y ya cuando empiezas a analizar la letra, en mi caso, mis gustos musicales cambiaron por completo. Antes me gustaba el reguetón, lo siento para los que les guste, pero ahora me parece muy malo porque una vez que te sientes identificada con una letra, pues ya escuchas canciones así y dices jo, pues es verdad ¿no?, esto es la realidad” (Chica1_GD2).

“Yo lo que iba a decir es que tuve una época, no recuerdo bien si fue 2017 o 2018, o 2016, que fue cuando empezó a aparecer el trap y el reguetón, que empezábamos nosotros a escucharlo. Justo cuando empezó a aparecer Bad Bunny, Kid Keo, gente así que cantaba música que lo mismo era buena, pero que las letras... Tú le pones esa canción a tu padre y no creo que le guste, no creo que diga ¡wow!, qué chulo. Porque son letras que no tienen sentido y que educativo, educativo, no es [...] Es que, por ejemplo, hay una canción de Kid Keo que se llama batikeo [*Dracukeo*]...” (Chico11_GD2).

“Que se basa en culos, tetas y droga, culos, tetas y droga y a follar” (Chico8_GD2).

“Usa una base que es siempre la misma y le metes un poquito de culos, un poquito de drogas, lo mezclas todo, lo repites durante tres minutos, una y otra vez, una y otra vez y lo sacas como una canción de reguetón” (Chico10_GD2).

Sin embargo, frente a estos últimos comentarios, sorprende que ante la sugerencia de que podrían denunciar, protestar o dejar de escuchar este tipo de temas muestren también resignación. Además de reconocer que, aunque rechacen ciertas canciones será inevitable que las sigan oyendo, se niegan a denunciar o mostrar públicamente una opinión negativa acerca de ellas por la posible reacción de otros internautas y porque piensan que no serviría de nada. Se demuestra que, en el marco de Internet, lejos de ser un foro en el que cualquiera puede expresar su opinión y sus gustos, se sienten cohibidos y consideran que no pueden hacer nada ante fenómenos que incluso consideran nocivos, aspecto vinculado a la expresividad del yo, a la formación de una identidad perfeccionada, anteriormente mencionado.

“Yo... ¿porque qué van a hacer? ¿Qué va a hacer TikTok? [...] No le van a quitar el vídeo si no se lo han quitado antes” (Chica3_GD13).

“Yo subí en las historias tipo... qué asco de persona. Porque es que me cae muy mal esa persona. Y no le veo sentido a su contenido, sube vídeos de... ‘Voy al instituto y quiero cazar una gatita... Ains ¿me pasas el lápiz? Qué guapa eres’. [Risas]” (Chica1_GD13).

Otra cuestión interesante que se ha podido constatar es la percepción que varios chicos tienen de actitudes que mantienen tanto ellos como ellas. Para ellos, las chicas no son coherentes escuchando y bailando este tipo de música, criticándolas, básicamente, porque lo consideran una hipocresía por parte de aquellas que se consideran feministas. Este fenómeno abre un campo de análisis de estos testimonios y cómo parecen evidenciar que los chicos, aun reconociéndose partidarios de la igualdad, critican a las mujeres que escuchan estas músicas; sin embargo, ellos no parecen reconocer sus propias contradicciones -también las escuchan y bailan-, como si la coherencia entre creencias y actitudes solo fuera obligación de las chicas/mujeres. Nótese que estos comentarios surgieron en grupos en los que solo había chicos.

“Y, por ejemplo, las personas que se quejan de eso, sobre todo las tías, luego están cantándolo, bailándolo... Eso es hipócrita” (Chico4_GD5).

“A mí no me puedes decir que estás a favor de la igualdad cuando te pones a mover el culo, delante, en medio de toda la plaza con una canción supermachista. Claro, o sea, que tú no puedes decir que estás a favor porque estás haciendo otra cosa diferente. O sea, o una cosa u

otra... Para unas cosas 'soy superfeminista y supertal', pero para otras, no sé, soy la reina de la fiesta" (Chico2_GD5).

"Pues yo qué sé, como el Kid que se pone: 'Ponte a cuatro, chúpala puta'. Es una canción que mola porque es pegadiza, pero cuando lees la letra es una mierda de letra" (Chico5_GD1).

"Y si vas a un concierto las chicas también te lo cantan ahí y todo" (Chico3_GD1).

"A ver, sí, pero yo creo que no tiene por qué haber queja. Porque yo pienso que las chicas que se quejan por ese tipo de canciones después son las primeras que a lo mejor [...] Les hablas de una canción y dicen joder, me parece buena canción y a lo mejor lleva tres meses cantándola y a los tres meses se da cuenta de, joder, tiene un mensaje machista, pues no me había enterado" (Chico1_GD10).

"Las primeras que cantan las canciones, que les gustan, son las chicas. Y que luego dicen cosas que..." (Chico2_GD10).

"Lo que está diciendo es que las chicas la cantan y luego ya se quejan, pero que la canta, o sea que... Se va de fiesta y se la pones y la va a cantar, no se va a quejar de oye, quita eso" (Chico1_GD10).

A pesar de todos estos comentarios, algunos consideran que una mayor concienciación está haciendo que los mensajes sean menos agresivos.

"Ahora mismo en la música, la mayoría de las canciones, por decir un 70 %, algo de machista tienen, algún comentario. [...]" (Chico5_GD1).

"Creo que en las canciones de ahora dicen menos cosas machistas por el simple hecho de que..." (Chico4_GD1).

"Antes se pasaban muchísimo los del trap, entonces es normal que las mujeres en ese sentido digan: 'Hostia, os podéis relajar un poco'. Y por eso ahora están más relajados; es que antes decían unas barbaridades..." (Chico5_GD1).

7.- CONCLUSIONES

No es fácil llegar a conclusiones definitivas; además, en una sociedad rápidamente cambiante, muchas de ellas sin duda serían efímeras, aunque siempre relevantes y descriptoras de realidades ante las que hay que

posicionarse. Por otra parte, aunque cambien las músicas, el entorno o los medios, los mensajes se siguen transmitiendo e influyendo en adolescentes y adultos de ambos sexos.

Algunos testimonios muestran que hay una cierta conciencia de las estrategias de la industria musical. Por ejemplo, llegan a reconocer que algunas canciones agresivas y violentas surgen precisamente para llamar la atención, para suscitar controversia y, por ende, popularidad. Por otra parte, hablan de sus gustos personales y cómo buscan músicas que se ajusten a ellos. En este caso sí hacen un cierto esfuerzo de indagación, pero no suelen ir más allá de temas que, al fin y al cabo, serán también los más populares, difundidos y vendidos, algo que reconocen al afirmar que escuchan lo “normal”, “lo que todo el mundo” o lo que se sugiere en las listas generadas en las redes, sin mostrar demasiado interés, en general, por otros estilos. Aunque conocen muchas de las estrategias de difusión y mercadotecnia, no parecen conscientes o no parece preocuparles ser un nicho de mercado y que sus gustos y elecciones estén guiados o manipulados.

Se ha constatado que predomina la escucha irreflexiva, ligada a determinados contextos y actividades y guiada por los sentimientos que la música suscita, sin percibir muchos de los mensajes y sin comprender los elementos que configuran la creación y distribución de la música.

Los y las jóvenes parecen fijarse en algunos mensajes, quizás por la expansión de estilos y letras explícitamente sexistas y las críticas suscitadas en un contexto social sensible a las expresiones que cosifican a las mujeres y alientan la violencia sobre ellas, pero, aunque en ocasiones los critican, no parecen darles demasiada importancia y siguen consumiendo esas músicas.

Si bien actualmente el público parece ser más consciente de todas estas problemáticas, esto no se traduce en un posicionamiento realmente crítico. El problema es que consideran que son inmunes a los mensajes que explícita o implícitamente transmiten muchas de las músicas que consumen habitualmente, y el sometimiento a un mercado que les dirige no solo en lo que a actitudes sexistas se refiere, sino en cuanto a la escucha o el uso de los medios.

En la educación formal se debe hacer uso de las TIC para fomentar la actividad musical consciente de los y las estudiantes y que adquieran los

conocimientos estéticos y críticos que les capaciten para decidir qué escuchar y por qué, para evitar que “sean los medios de comunicación y las grandes empresas discográficas los que, con su enorme poder mediático, sociológico y comercial, impongan principalmente las preferencias y hábitos de consumo musical entre los adolescentes” (Herrera *et al.*, 2010, p. 134).

Un tema que no ha surgido en los grupos de discusión es la pandemia provocada por el COVID-19 y su influencia en sus hábitos sociales y musicales. La mayoría de los y las adolescentes tenían unos trece o catorce años cuando se produjo el confinamiento, prolongándose durante más de un año las restricciones sociales, coincidiendo, por tanto, con edades en las que se producen, generalmente, las primeras salidas a lugares donde se establecen relaciones sociales nuevas, se comparten canciones y se realizan descubrimientos de distintas músicas y estilos. La pandemia ha supuesto la cancelación y cierre de espacios culturales y de socialización: fiestas populares, festivales y conciertos, bares y discotecas, la prohibición o limitación de reuniones en espacios públicos y privados. Con o sin pandemia, gran parte de sus relaciones y vivencias musicales se llevan o hubieran llevado a cabo igualmente en línea, pero sin duda la escasez de contacto físico ha tenido consecuencias que aún no se han podido analizar ni valorar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Z. (2007). *Vida de Consumo*. Fondo de Cultura Económica.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1967). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Cook, N. (2005). *De Madonna al canto gregoriano. Una muy breve introducción a la música*. Madrid, Alianza Editorial.
- Digón Regueiro, P. (2000). Género y música. *Música y educación*, 13(41), 29-54.
- Fernández, J. L. (2017). La vida en plataformas: auriculares + smartphones. En N. G. Pardo Abril (Ed.). *Semióticas. Materialidades, discursividades y culturas* (pp. 256-273). Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.
- Flores, S. (2008). *Música y adolescencia. La música popular como herramienta en la educación musical* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Gardner, H. y Davis, K. (2014). *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad e imaginación en el mundo digital*. Paidós.
- Green, L. (2001). *Música, género y educación*. Ediciones Morata.
- Hernández Romero, N. y Maia, A. F. (2010). Estereotipos de género en la música popular urbana según estudiantes universitarios de España y Brasil. *Inguruak. Revista de Sociología, Monográfico especial: Sociedad e innovación en el siglo XXI*, 218-230.
- Hernández Romero, N. y Maia, A. F. (2012). Educación musical, género y poder. ¿Podemos educar para la diversidad? En: E. Sebastián Heredero; M. Martín Bris y V. Aguilera Vásquez (Eds.). *Reflexiones y realidades sobre la Educación desde la perspectiva iberoamericana*, 2ª edición (pp. 535-547). Santillana.
- Hernández Romero, N. y Maia, A. F. (2013). Músicas populares urbanas, relaciones de género y persistencia de prejuicios. Análisis de la comprensión de seis canciones por jóvenes españoles y brasileños. *Musiker, Cuadernos de música*, 20, 207-253.
- Herrera, L., Cremades, R. y Lorenzo, O. (2010). Preferencias musicales de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria: influencia de la educación formal e informal. *Cultura y Educación*, 22(1), 37-51.
- Hormigos, J. y Martín Cabello, A. (2004). La construcción de la identidad juvenil a través de la música. *Revista Española de Sociología*, 4, 259-270.
- Hormigos Ruiz, J. (2012). La sociología de la música. Teorías clásicas y puntos de partida en la definición de la disciplina. *BARATARIA. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 14, 75-84. <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i14.102>
- Marí, V. M., Bonete, B., Ceballos, G., Rengel, J. y Egoscozabal, M. (2016). Adolescentes y abuso de las tecnologías de la información y de la comunicación en la provincia de Cádiz. <http://hdl.handle.net/10498/18340>
- Megías Quirós, I. y Rodríguez San Julián, E. (2003). *Jóvenes entre sonidos. Hábitos, gustos y referentes musicales*. INJUVE-FAD. http://www.injuve.es/sites/default/files/estudiosonidos_0.pdf

- Paús, F. y Macchia, L. (2014). Marketing viral en medios sociales: ¿qué contenido es más contagioso y por qué? *Ciencias Administrativas*, 4, 67-82.
- Platt, S. V. (2018). Nociones de género, música urbana y cultura popular: Cómo el fenómeno Bad Bunny está redefiniendo la masculinidad. *Acta del 1er Coloquio sobre Hombres y Masculinidades Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras*.
- Prieto Quezada, T. y Carrillo Navarro, J. C. (2019). Violencia patriarcal y de género en letras de reguetón. Opinión de alumnos universitarios. *Perspectivas Docentes*, 30(29), 29-41.
- Ramos, P. (2003). *Feminismo y música. Introducción crítica*. Narcea.
- Ruiz Rodríguez, Á. (2015). El papel de la música en la construcción de una identidad durante la adolescencia. ¿Dime qué escuchas y te diré quién eres? *Síneris. Revista de Musicología*, 22.
- Sales Delgado, M. F. (2010). La rebelión femenina en la música rock: una cuestión de género. En I. Vázquez (Coord.). *Investigaciones multidisciplinares de género* (pp. 991-1000). Universidad de Sevilla.
- Soler Campo, S. y Oriola Requena, S. (2019). Música, identidad de género y adolescencia. Orientaciones didácticas para trabajar la coeducación. *Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura*, 7(2), 27-56. <https://doi.org/10.24215/18530494e008>
- Steingress, G. (2006) El caos creativo: Fiesta y música como objetos de deconstrucción y hermenéutica profunda. Una propuesta sociológica. *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 6, 43- 75.
- Uribe, P. (2013). Música y redes sociales. En A. Constante (Coord.). *Arte en las redes sociales* (pp.87-98). UNAM.
- Viñuela Suárez, L. (2003a). *La perspectiva de género y la música popular: dos nuevos retos para la musicología*. KRK ediciones.
- Viñuela Suárez, L. (2003b). La construcción de las identidades de género en la música popular. *Dossiers feministes*, 7, 11-32.
- Viñuela, E. y Viñuela, L. (2008). Música popular y género. En I. Clúa (Ed.). *Género y cultura popular* (pp. 293-325). Edicions UAB.

PARTE II: REDES SOCIALES Y AGENTES SOCIALIZADORES: PROFESORADO, MADRES Y PADRES. LA VOZ DE LA POBLACIÓN ADULTA

CAPÍTULO 4. EL PROFESORADO: SOCIALIZACIÓN Y EXPERIENCIAS SOBRE LA IGUALDAD DE GÉNERO Y EL SEXISMO EN EL ALUMNADO

Enrique Bonilla-Algovia y Andreea Gabriela Pana

1.- ESTEREOTIPOS, CREENCIAS, ACTITUDES Y PERCEPCIONES DEL PROFESORADO

El concepto de estereotipo surge en los años 20 como constructo central de la Psicología, habiendo sido estudiado durante años desde el ámbito social, cognitivo y emocional (Díaz y Anguita, 2017). Los estereotipos son definidos como la base de las normas sociales sobre las cuales construimos la identidad y la personalidad (Colás y Villaciervos, 2007; Orellana *et al.*, 2020), de manera que establecen patrones diferenciadores delimitando las posibilidades individuales de las personas (Díaz y Anguita, 2017). Situando el foco en los estereotipos de género, el *quid* de la cuestión radica en que estos se conciben como representaciones socialmente aceptadas y consolidadas, las cuales se refuerzan en el escenario sociocultural debido a la socialización diferencial, es decir, la que enseña a las personas las conductas específicas del sexo con el que nacen. La familia nos enseña a ser hombre y mujer, según cada sociedad entiende qué es adecuado (Izquierdo y Ariño, 2013; Perez-Felkner, 2013; Rodríguez-Martin *et al.*, 2020). Es tal el efecto de dicha socialización que el profesorado reconoce casos de alumnos que no terminan de expresar sus intereses por ese temor a no encajar en la sociedad.

A este respecto, la escuela y el profesorado en particular resultan esenciales en la socialización del alumnado, y concretamente en la construcción social del género. “Para avanzar y poner fin a las desigualdades, las miradas se dirigen a la escuela, donde rigen, entre otros, el principio de igualdad de oportunidades y el derecho a la educación [...]” (Ugalde *et al.*, 2019, p. 17).

Sin embargo, las creencias y actitudes estereotipadas y sexistas del profesorado siguen presentes. El estudio sobre creencias de Bermejo y Hernández (2019) reflejó que más de un 75% del profesorado podría estar actualmente transmitiendo creencias sexistas. Otros trabajos con profesorado en formación procedente de España y América Latina muestran que las creencias sexistas coexisten en el ideario social del profesorado, lo cual podría influenciar directamente la práctica escolar (Bonilla-Algovia, 2021).

En consecuencia, es fundamental dar voz a uno de los agentes de socialización más importantes, el profesorado, con el fin de conocer sus creencias y actitudes en lo que a igualdad respecta. Resulta clave que el profesorado sea consciente de sus propias creencias y actitudes, pues la escuela tiene entre sus funciones principales la promoción de la igualdad entre sexos, además de evitar la reproducción de comportamientos estereotipados y/o sexistas (Pinedo *et al.*, 2017).

“[...] los profesores a veces no hemos superado nuestras propias creencias, esos micromachismos de los que se habla ahora. Yo reconozco que al principio era bastante escéptica respecto a ellos y me voy dando cuenta de que sí que existen y ellos lo van percibiendo y lo van haciendo suyo y hay que tener un poquito de cuidado” (Profesora_EP7).

Tal y como se ha explicado anteriormente, ser consciente de las actitudes que se mantienen resulta clave, pero no solo desde el punto de vista académico, sino también desde el personal. Al preguntar al profesorado si era consciente de mantener actitudes sexistas o estereotipadas la mayoría manifestaron ser conscientes de ellas, llegando incluso a detectarlas con gran facilidad en sus círculos cercanos de amistades o familiares, poniendo de manifiesto, en algunos testimonios, que las actitudes estereotipadas y sexistas tenían mayor presencia en círculos conformados por personas que no tenían estudios secundarios.

“[...] según la formación principalmente académica, hay muchos más estereotipos en las que no tienen formación que las que tienen formación [...] Sin embargo, en el grupo de amigos que no tienen estudios secundarios, sí que hay muchos más estereotipos, lo ven como algo normal, no lo ven como prejuicios” (Profesora_EP3).

Estas creencias estereotipadas son consecuencia de escenarios educativos que mantienen una visión androcéntrica de la educación, la cual impide que se alcance el objetivo de la igualdad entre alumnas y alumnos. Este androcentrismo es efecto del sistema patriarcal, y se materializa en la práctica educativa a través del currículum oculto. La educación mixta ha logrado notables avances en la educación de las mujeres, habiéndose alcanzado la igualdad formal, no diferenciando entre los saberes que deben adquirir los niños y las niñas ni entre las tareas que deba realizar cada grupo. Sin embargo, no va acompañada de una igualdad real, puesto que en los contextos sociales sigue perpetuándose una discriminación que la sociedad sigue aceptando como parte de los patrones culturales y la ideología social en la que se encuentran arraigados (Subirats, 2017).

La coeducación persigue la desarticulación de los mecanismos discriminatorios en el ámbito escolar (Guerrero-Puerta, 2019; Pinedo *et al.*, 2018). Siguiendo a Subirats (2017), la coeducación implica un cambio cultural. El término coeducación hace ya décadas que ha dejado de referirse a un tipo de modelo educativo en el que las niñas eran incluidas en el modelo masculino. De este modo, no puede existir coeducación si no convergen las pautas culturales que anteriormente se consideraban como específicas de cada uno de los géneros. Así, la coeducación garantiza que niños y niñas aprendan conjuntamente. Su objetivo es promover la socialización de ambos sexos, para que tanto niños como niñas puedan contribuir a la mejora de la educación de ambos. Orientada a disuadir las consecuencias del patriarcado, además de promover la convivencia igualitaria entre hombres y mujeres, también puede promover el desarrollo integral de los seres humanos (Pinedo *et al.*, 2018).

Consecuentemente, es esencial que el profesorado reflexione sobre la coeducación, valorando su importancia con el fin de promover un modelo educativo verdaderamente igualitario. Las respuestas del profesorado entrevistado reflejan que algunos docentes desconocen el término “coeducación”, si bien el profesorado familiarizado con dicho término procura trabajar en esa línea, aunque apunta que para ello es clave abandonar la creencia de que el modelo coeducativo busca favorecer a las mujeres.

“No hay que potenciar a la mujer, si es que la mujer está igual de preparada, lo que pasa es que no hay que ponerle zancadillas” (Profesor_EP10).

Respecto a la necesidad de contar con la figura del/de la coeducador/a, el profesorado no termina de estar convencido de necesitar dicha figura en el centro educativo. Esto se debe a varias razones, y es que la mayoría considera que profesores y profesoras deben educar desde el ejemplo. Sin embargo, la diversidad de opiniones fue tal que mientras una de las profesoras solo lo contempla a tiempo parcial, otro profesor lo considera muy conveniente con el fin de velar por una igualdad en todos los ámbitos educativos del centro.

Tal y como se mencionaba anteriormente, el androcentrismo presente en el contexto educativo justifica la existencia de formas de discriminación sexista en la educación formal. En anteriores trabajos, Subirats (1994) expone que esta discriminación se materializa de las siguientes formas: 1) en la posición profesional que ocupan las mujeres en las organizaciones educativas, 2) en su escaso protagonismo en los ámbitos científicos, 3) en el uso del lenguaje sexista, 4) en las limitadas contribuciones en los libros de texto y en la literatura infantil y 5) en la interacción escolar.

La enseñanza es una profesión considerada socialmente femenina por pertenecer al área de los cuidados, contemplándose como una de las ramas sociales más feminizadas. Pese a ser mayoritario el número de profesoras, su posición en la organización educativa suele ser inferior, en términos de poder y prestigio, a la de los profesores. A medida que avanza el nivel educativo o el prestigio social del cargo, disminuye la presencia de las mujeres. Esta desvaloración de las profesoras también tiene efectos negativos en el alumnado, pues se termina reforzando la idea de la subordinación de las mujeres frente al hombre (Subirats, 2016).

A este respecto, una profesora reconocía haber sentido diferencias en el trato por parte del alumnado en comparación con sus compañeros.

“[...] pero sí que te puedo decir que conmigo, como soy mujer, se comportaban peor; como que te respetan menos, llega un profesor varón y le tienen un poco más de respeto, no se muestran tan irrespetuosos, tan activos” (Profesora_EP8).

Asimismo, el profesorado hizo hincapié en evitar la tendencia a feminizar la enseñanza.

“[...] hay que tener mucho cuidado porque parece que ya ha elegido una carrera por ser mujer, ser maestra, ‘pues porque eres mujer’, pues sí, hay chicas que de verdad lo eligen porque les gusta, igual que chicos que eligen carreras más tradicionales” (Profesora_EP7).

La ciencia ha estado principalmente construida desde el punto de vista de los hombres. Esto se ha manifestado a través de la práctica inexistencia de referencias a aportaciones que han hecho las mujeres a la cultura, la desatención a aspectos culturales que pueden ser interesantes para ellas y los reiterados prejuicios sobre las mujeres. Todo ello en conjunto implica ignorar una importante parte de la historia de la humanidad y de la conformación del discurso científico (Subirats, 2016). Consecuentemente, el saber cultural que transmite la escuela no visibiliza las aportaciones de las mujeres a lo largo de la historia. Mientras los niños pueden identificarse con numerosos personajes históricos como sabios, artistas o guerreros, para las niñas es más difícil ya que cuentan con pocos referentes de mujeres que representen la cultura o la sabiduría (Subirats, 2017).

“Debido a la perspectiva androcéntrica que existe en nuestra sociedad, las mujeres han estado históricamente ausentes de todo protagonismo” (Menéndez, 2013, p. 701). Esta ausencia de reconocimiento es conocida como el Efecto Matilda, el cual reivindica que se reconozca a las mujeres científicas que a lo largo de la historia han quedado invisibilizadas a pesar de sus grandes aportaciones a la humanidad (Flores, 2020).

“[...] a las mujeres no se les daba esa oportunidad. Con lo cual las que sobresalieron en la literatura fueron muchas menos. De ahí a que haya más textos de hombres que de mujeres, ellas no tenían las mismas oportunidades” (Profesora_EP1).

“[...] yo siempre les digo eso digo ‘Hablad de ellas, que sepáis que estamos aquí, que están aquí, que siempre han estado’. ¿Por qué no se les tiene en cuenta o no aparecen en el libro? Por ejemplo, en el libro de Literatura de 4º [...] no está Pardo Bazán, Emilia [...] yo les intento hacer conscientes de eso” (Profesora_EP8).

En ese sentido, Pinedo *et al.* (2018) señalan la necesidad de proporcionar al alumnado modelos y referentes femeninos que representen el conocimiento y el avance social. Los profesores y las profesoras entrevistados son conscientes de la importancia de dar visibilidad a las mujeres que posibilitaron el avance social a lo largo de la historia. De hecho, algunos reconocen que esto les ha resultado también de utilidad a ellos, pues desconocían muchas de las aportaciones de las mujeres a la historia. Explican, además, que esta labor conlleva también un ejercicio reflexivo con el fin de despertar en el alumnado el pensamiento crítico para cuestionarse por qué las mujeres tenían una menor presencia en épocas pasadas y a qué se debe que aun estando en el S. XXI, la presencia de las mujeres en la ciencia no se haya normalizado.

“Tengo cuidado de que haya referentes, chicos, chicas, que esté todo... que vean que no todo es un sexo” (Profesora_EP5).

“[...] desde hace unos años estamos haciendo que, en vez de buscar la biografía de un geógrafo, vamos a buscar la biografía de una geógrafa. En Historia igual, historiadores salen un montón que algunos te suenan, pero historiadoras no es tan sencillo” (Profesora_EP9).

“Y también el papel de la mujer en la ciencia que yo, no sólo los chiquillos, yo también aprendí que inventos que tenemos que utilizamos hoy en día, pues que fueron ellas realmente las que los llevaron a cabo. No sólo fue instructivo para los críos, sino que yo me puse a leer ahí y muchas cosas no las sabía. Y también en Biología, mis alumnos de Bachillerato estuvieron trabajando en Biología el papel de mujeres científicas una a una” (Profesor_EP6).

“[...] yo siempre en mi asignatura les hago conscientes de que la mujer escritora existe desde que se inventaron las letras. Cada vez que hemos dado una etapa yo siempre les he informado de grandes escritoras y además olvidadas y esto hasta el siglo XX y casi hasta el siglo XXI, porque cuando hemos dado la generación del 27 están ‘Las sinsombrero’, que son mujeres, importantísimas, poetisas, escritoras de todo tipo, que se les olvida, que no se les tiene en cuenta” (Profesora_EP8).

El lenguaje oral y escrito tiene un papel clave en las relaciones sociales, pues a través de este se expresan las concepciones que se tienen del mundo, propias de cada época y cultura. El profesorado emplea el lenguaje como medio para transmitir el saber y las normas sociales, así como para su propio estudio y reflexión (Subirats, 2017). Es por ello por lo que promover un lenguaje no sexista es un escalón más hacia la desarticulación del androcentrismo presente en la educación. Núñez-Cortés *et al.* (2021) consideran que la escuela es un lugar idóneo para promover en el alumnado una reflexión sobre el fenómeno sexista y el androcentrismo en el lenguaje, esto es, el uso del lenguaje no sexista.

La evidencia sexista del lenguaje por excelencia es el uso de masculino genérico para denominar a personas de ambos sexos, incluso cuando la mayoría son mujeres. En palabras de Subirats (1994, p. 66) “el uso y abuso del masculino tienen un efecto claro sobre el colectivo: silenciar la diferenciación sexual e ignorar la presencia y especialidad de personas del otro sexo, contribuyendo a diluir la identidad femenina”.

Por esta razón es primordial conocer la actitud y el uso que mantiene el profesorado frente al lenguaje no sexista. De este modo, al preguntarle acerca de si utilizaba el lenguaje inclusivo o bien si era consciente de haber utilizado en algún momento el lenguaje sexista, las respuestas se pueden organizar en torno a tres dimensiones: economía del lenguaje, posturas discrepantes con el uso del vocablo neutro y utilización del uso desdoblado del lenguaje.

Respecto a las respuestas basadas en la economía del lenguaje y en las posturas discrepantes con el uso del vocablo neutro, fueron principalmente las lingüistas quienes se mostraron reacias al uso desdoblado del lenguaje para decir “chicos y chicas” en vez del masculino genérico o a la utilización del vocablo neutro. No obstante, otra parte del profesorado reconoce haber utilizado un lenguaje sexista inconscientemente.

“Respeto al que lo hace, pero soy de la economía del lenguaje. Yo soy lingüista. Nosotros tenemos un masculino, procedemos del latín, yo utilizo ‘todos’ para referirme a todo el mundo. Lo explico cuando empieza el curso con el fin de economizar. Existe la RAE y lo incluye, y el @ no existe en la RAE. Yo tiendo a pensar que el lenguaje tiende a economizar. Si has hecho un máster en igualdad, entiendo que lo

quieras hacer y lo respeto, pero yo por principios no lo hago” (Profesora_EP1).

“[...] lo llevo mal porque como lingüista intento entenderlo, lo respeto, pero creo que forzarlo es un error [...] Yo intento expresarme con naturalidad y la obsesión que veo a veces con ‘los niños y las niñas’ hace el lenguaje muy pesado” (Profesora_EP7).

“[...] Siempre me dirijo en masculino en este caso, pero ellos entienden que es para todo el alumnado [...]” (Profesor_EP2).

“[...] estoy acostumbrada a hablar en masculino, cuando me refiero a ellos, vosotros. Sí que intento usar vosotros y vosotras, no me gusta el vosotres, pero no me apetece economizar; prefiero decir vosotros y vosotras o vosotras y vosotros [...] si hablo de manera sexista lo hago de manera inconsciente” (Profesora_EP5).

“[...] lo he interiorizado y lo digo, alumnos y alumnas, compañeros y compañeras. Sí que el tema de la ‘e’, el todes, me parece ya un poco excesivo, pero sí alumnos y alumnas, compañeros y compañeras, siempre, sí procuro utilizarlo” (Profesor_EP6).

Una de las docentes aludía a que el uso desdoblado es una postura de los líderes políticos, una parte más de los numerosos escritos publicados como Decretos. Al parecer esto ha motivado las reticencias de la profesora hacia el uso desdoblado del lenguaje, considerando esta medida necesaria pero insuficiente para promover la igualdad entre hombres y mujeres.

“[...] el uso desdoblado me parece un error y me parece una pose, sobre todo por parte de muchos políticos. Entiendo que todo cuenta, que todo suma, pero que sobre todo hay que empezar desde abajo, desde lo que estamos haciendo, el trabajo, el que todos tenemos las mismas oportunidades, la misma consideración social, creo que es lo importante y lo otro puede ayudar, pero siempre y cuando sea un uso natural” (Profesora_EP7).

Otros/as docentes mostraron ser conscientes de esta forma de discriminación hacia las mujeres explicando cómo desarticulan la sexualización de ciertas profesiones, además de autocorregirse en cuanto perciben que están utilizando el lenguaje sexista.

“[...] yo procuro utilizar situaciones inclusivas. [...] en vez de hablar de un taxista, hablo de una taxista. Sabemos que la mayoría son hombres, pero no está de más ver que una mujer también puede ejercer ese mismo trabajo” (Profesor_EP4).

“[...] las científicas están a la orden del día. No paro de ponerles ejemplos, la directora del CNIO, Centro Nacional de Investigaciones Oncológicas, es una mujer y además es una chica de un pueblecito [...] que era una chica como vosotras que tenía que ir al instituto en autobús y fijaos dónde ha llegado, la investigadora número 1 mundial” (Profesora_EP8).

“[...] nuestro lenguaje es muy machista, entonces tienes que hacer un proceso, tienes que reflexionar, y es que lo estamos utilizando continuamente. Entonces sí que se intenta modificar cuando te das cuenta de que lo empleas de esa forma” (Profesora_EP3).

“Es supercurioso porque tenemos tan interiorizado todo eso, que incluso las personas que estamos plenamente convencidas usamos expresiones, formulamos las cosas y vemos que es verdad. Y muchas veces entre nosotros tenemos que decir ‘¡Eh!’. Por ejemplo, nosotros hacíamos una actividad que se llamaba *El minuto de los sabios* y una compañera nos dijo ‘¿Chicas, no creéis que es mejor que se llame *Los minutos de la sabiduría*? Así no es de los sabios, es de la sabiduría’; tipo detalles de esos que dices ‘Es verdad’...” (Profesora_EP9).

Debido al poder del lenguaje escrito y de las ilustraciones, los libros legitiman los patrones sociales a seguir. Lo cierto es que, aunque han ido desapareciendo las frases e ilustraciones abiertamente estereotipadas, el sexismo continúa presente. Es Subirats (1994) quien menciona un estudio en el que se analizaron 36 libros de texto, comprobándose que de más de ocho mil personajes que figuraban en los textos, solo un 25% eran mujeres. Además, solo el 20% de las profesiones que se nombraban eran referidas a mujeres, siendo estas principalmente tradicionales (enfermeras, maestras, vendedoras, etc.).

Estudios más recientes siguen concluyendo que todavía algunos libros reflejan una visión estereotipada y sexista, exaltando a los referentes masculinos y quedando las mujeres a la sombra de los hombres en la literatura

(Guerrero-Puerta, 2019). Es por ello por lo que uno de los pilares del trabajo por la igualdad de género y la eliminación de la discriminación de las mujeres es la utilización de materiales no sexistas. El profesorado muestra estar concienciado con esta realidad y así lo evidencia al explicar la búsqueda activa de materiales inclusivos que realizan, todo ello enfocado desde la reflexión con el objetivo de hacer comprender al alumnado cómo ha cambiado la sociedad. Algunos/as incluso mostraron su descontento por la escasez de mujeres referentes en los libros de textos que manejan.

“[...] buscamos destacar el papel de la mujer en cierto sector de la sociedad, mujeres en la literatura, tenemos científicas, ingenieras, reivindicaciones históricas... Ahí sí que lo tratamos y muchas veces más allá de lo que es el texto, pues podemos poner un vídeo más explicativo que profundice en el tema” (Profesor_EP6).

“[...] incorporo siempre ‘las sinsombrero’ en el 27, trabajamos en la medida de lo posible textos de escritoras, Francisca Aguirre, vamos incorporando en las distintas generaciones en la medida de lo posible [...]” (Profesora_EP7).

“Lo que no es de recibo es que no se mencionen en el siglo XXI. Que sean machistas en la Edad Media o incluso en el siglo XIX, pues son hijas de su tiempo, hay que verlo así, pero lo que no es de recibo es lo que se hace hoy, ignorar autoras” (Profesora_EP8).

“En el recital también incluimos poemas de mujeres y además reivindicativos, uno de *Soy sólo una mujer* de Gloria Fuertes [...] y luego lecturas les recomiendo *Entre visillos* de Carmen Martín Gaité. Precisamente cuenta sobre la incapacidad de las mujeres para tener una vida académica, profesional, de realizarse. Los chicos sí, los chicos podían tener una vida amorosa y aparte planificar una carrera, unos estudios, un futuro y las chicas no, su único futuro era casarse, buscar un marido. Entonces yo les digo ‘¿Os dais cuenta lo que ha avanzado la vida?’” (Profesora_EP8).

“[...] estoy con los periódicos todos los días buscando artículos a favor de la igualdad, de la no violencia contra la homofobia, contra la mujer, la sexualidad, el maltrato, siempre que puedo elijo ese tipo de material” (Profesora_EP8).

En la misma línea Sánchez *et al.* (2017) sostienen que los libros de texto continúan reflejando un trato discriminatorio hacia las mujeres. Concretamente, los autores analizaron la presencia de mujeres en material didáctico empleado en Educación Física, concluyendo con la práctica inexistencia de la presencia de mujeres en los textos, a lo que se le suma una representación sexista de las mujeres en el contenido visual. Esto refleja la necesidad de aumentar la presencia de las mujeres, ofreciendo al alumnado referentes femeninos. Precisamente uno de los profesores de Educación Física entrevistados reflejó ser consciente de esta realidad, habiendo adaptado el contenido de las aulas virtuales con el fin de visibilizar a las mujeres deportistas.

“[...] intento mostrar imágenes masculinas y femeninas. [...] He metido GIF de balonmano. El número de GIF con calidad que aparecen cuando haces una búsqueda de balonmano es diez veces superior en hombres que en mujeres, pero en el tema de la comba no es así. Mi objetivo era mostrar el mayor número de chicas posible” (Profesor_EP10).

Curiosamente, el efecto que obtuvo fue el contrario según él, puesto que las alumnas no llegaron a comprender el objetivo del docente. Se cuestionaban por qué ponía tantas imágenes de chicas.

“Claro, es por visibilizar no tanto a la deportista en sí, sino por acercar también el deporte a las chicas. Las imágenes que vemos siempre en televisión son solo deporte masculino [...] Y claro, yo quiero darle la vuelta. Y recibí este comentario” (Profesor_EP10).

Sin embargo, el profesorado que manifiesta utilizar materiales no sexistas aclara que no ha dejado de estudiar la aportación de los hombres al avance sociohistórico. Consideran que forman parte del conocimiento que debe adquirir el alumnado, transmitiéndoles en todo momento que la no presencia de las mujeres en algunas épocas literarias se debe al patriarcado predominante en la época, así como a la falta de oportunidades que tenían las mujeres. Así, el profesorado emplea textos históricos, no solo para estudiar las diferentes obras literarias, sino también para analizar el contexto sociohistórico de la época. Es por ello por lo que una de las profesoras explicaba que además de utilizar textos que en la actualidad pueden considerarse machistas, anima al alumnado a reflexionar y a darse cuenta de que los estereotipos presentes en

obras literarias son fruto de los patrones culturales y sociales de épocas anteriores, y, por consiguiente, no pueden juzgarlas con los ojos del presente, como muy acertadamente decía esta docente, ni mucho menos reproducirlos.

“[...] yo no voy a dejarlos de estudiar a ellos. Y las que están, están muy presentes, y nosotras las defendemos. Todos los departamentos de Lengua de todos los IES las llevamos por bandera. Y los alumnos entienden esto, no puedo hablar de las mujeres en el Siglo de Oro porque en el Siglo de Oro no hay tantas mujeres que escriban textos porque no tenían la misma oportunidad ni a la cultura” (Profesora_EP1).

“[...] no creo que haya que eliminar de los temarios *El Cantar de Mio Cid* por el hecho de que muestre una sociedad patriarcal; creo que hay que mantenerlo y que hay que trabajarlo. Entonces yo acabo de dar en 3º *El Cantar de Mio Cid*, hemos visto ese tipo de sociedad y he intentado a partir de ahí coger el Cantar de la afrenta de Corpes porque es un fragmento idóneo para trabajar el maltrato, las relaciones entre hombres y mujeres [...]” (Profesora_EP7).

“Yo se lo digo, ‘No puedes juzgar con los ojos del presente una obra del pasado’. Esta obra es machista y pone a la mujer tal porque en su tiempo eran así y tú tienes que ponerte en la piel de la gente de esa edad. Tienes que ser consciente que en la vida normal no puedes mantener ni consentir que se mantengan esos cánones, pero no puedes rechazar esa obra porque *La Celestina* hace 400 años, era machista” (Profesora_EP8).

La interacción escolar ha sido una de las formas más estudiadas para analizar el currículum oculto que se transmite en el contexto escolar. Actualmente en las aulas siguen observándose diferencias en cuanto a las expectativas que se tienen respecto a las niñas y los niños en relación con su condición biológica, y es que diferentes estudios han puesto de manifiesto la existencia de prácticas educativas sexistas que desembocan en barreras de género transmitidas por el profesorado (Colás y Villaciervos, 2007; Guerrero-Puerta, 2019; Hidalgo, 2017). Esto desemboca en las discriminaciones sexistas hacia las estudiantes, lo cual provoca que se decanten por estudios poco valorados en la sociedad u ocupen empleos inferiores al nivel de estudios logrado. De hecho, los rasgos sexistas del sistema educativo han provocado

que las niñas adopten comportamientos ligados a lo que socialmente se espera de ellas, interiorizando que no tienen opción a rechazarlo. De este modo optan por ser más estudiosas y a sobresalir académicamente, aunque terminan convenciéndose de que su lugar en la sociedad es secundario (Subirats, 2017).

En palabras de Subirats (1994, p. 72), “la discriminación sexista no tiene como consecuencia una menor calificación académica, pero sí una devaluación de las posibilidades personales de la niña, que ha experimentado durante la infancia un largo aprendizaje de no-protagonista y ha interiorizado la inseguridad en los ámbitos públicos”.

Por todo ello, es fundamental conocer la percepción del profesorado acerca de si chicos y chicas tienen las mismas capacidades o, por el contrario, la capacidad de una persona guarda relación con su sexo.

“Personalmente creo que eso no va tanto en el tema de sexo sino en la propia persona, o sea, yo ahí veo que cualquiera de ellos dos, chico o chica, están perfectamente capacitados para hacer cualquier tipo de carrera y eso va más orientado en el gusto personal” (Profesor_EP6).

“Los hombres y las mujeres no somos iguales, no tenemos por qué ser iguales, sería un aburrimiento, además. Tenemos que tener los mismos derechos e incorporarnos a lo que nos parezca oportuno, llámese ser albañil, bueno si el lenguaje lo dice, todavía no se ha extendido el término albañila porque no hay mujeres que desempeñen esa profesión. Yo digo que mientras haya arquitectas, ingenieras y demás, la igualdad absoluta no está, no la percibe la sociedad hasta que no haya mujeres que se dediquen a la albañilería, por ejemplo, que es una profesión que sí que está muy cara al público y creo que eso ayudaría mucho” (Profesora_EP7).

“En general, parece que las lenguas se les dan mejor a las chicas, sobre todo, en edades pequeñas; en estos de 2º las chicas tienen mucha más facilidad no sólo en el sentido de la sensibilidad poética sino la pura y dura comprensión porque la sintaxis es la ciencia del lenguaje, hay mucha lógica, mucha deducción, mucho pensamiento abstracto y las chicas lo captaban mucho mejor” (Profesora_EP8).

Sin embargo, al preguntarles concretamente por su capacidad de estudio y/o esfuerzo, el profesorado presenta cierto acuerdo en la creencia de

que son las chicas quienes, generalmente, suelen ser más estudiosas, si bien no quisieron entrar en generalizaciones. Lo que sí mostraron con claridad fue su acuerdo con que son las chicas quienes suelen reflejar más responsabilidad.

“En todos estos años he visto que las chicas son más estudiosas y se esfuerzan más que los chicos, pero no se puede generalizar [...] Pero sí que es verdad que las mujeres se esfuerzan más académicamente que los hombres” (Profesora_EP3).

“Creo que, por lo general, las chicas son mucho más responsables que los chicos, pero no me atrevería a afirmar nada acerca de si son más o menos estudiosas” (Profesor_EP4).

Otro aspecto muy interesante fue el comentado por uno de los docentes; se trata de un fenómeno que se está dando cada vez más entre las jóvenes adolescentes con buen rendimiento académico, el síndrome de la impostora. Según Bogiaizian (2018), el síndrome del impostor es un constructo por el que las personas, no lejos del perfeccionismo desadaptativo, son incapaces de atribuirse el éxito conseguido. Aunque puede darse en ambos sexos es más común en las mujeres, quienes sienten que todos sus logros no son merecidos puesto que estos han sido obtenidos gracias a factores como la suerte.

“A veces noto que algunas de ellas tienen el famoso síndrome de la impostora, que no se creen nada de lo que obtienen por sí mismas. Pero las notas más altas corresponden a chicas” (Profesor_EP4).

Dicho síndrome guarda una estrecha relación con el paradigma de Deaux (1976), por el que se vinculan los estereotipos de género y el fenómeno sexista. Como consecuencia de las creencias estereotipadas, el éxito laboral en las mujeres se vinculaba con factores externos como la suerte, mientras que si se trataba de un fracaso, este se relacionaba como factores internos como la falta de valía.

Por otro lado, Rodríguez Menéndez *et al.* (2014), gracias a los resultados obtenidos sobre el rendimiento en la Prueba de Acceso a la Universidad y la correlativa elección de estudios, confirman la existencia de las barreras de género. Así, se evidencia cierta resistencia por parte de las chicas a matricularse en estudios tecnológicos o ingenierías, ámbitos que se siguen vinculando a lo masculino. De esta manera, se pueden distinguir los ámbitos de conocimiento feminizados y los ámbitos de conocimiento masculinizados

(Colás y Villaciervos, 2007; Hidalgo, 2017). Los ámbitos de conocimiento feminizados hacen referencia a la Educación, las Ciencias de la Salud y las Humanidades, porque están relacionadas con el cuidado de personas y los servicios de índole social, mientras que los ámbitos de conocimiento masculinizados abarcan las Ingenierías, las Ciencias y las Matemáticas, tareas más mecánicas y técnicas que socialmente se asocian a lo masculino. Esto provoca que mientras las mujeres suelen optar por Medicina, Magisterio, Enfermería o Psicología, los hombres se matriculan en Informática, Ingeniería o en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, entre otras (Colás y Villaciervos, 2007; Hidalgo, 2017).

“[...] también percibo que cada vez tengo más chicas que se decantan por trabajos de carácter o estudios de carácter científico y técnico. Evidentemente siguen predominando médicas, enfermeras, profesoras, traductoras... Pero cada vez más, sí, poco a poco cada vez más” (Profesora_EP7).

Estas barreras se terminan materializando en los actuales contextos educativos, una realidad que ha descrito el profesorado desde la preocupación que le genera la falta de diversidad en la elección de las profesiones por parte de las chicas, así como el lento avance de la igualdad. Las barreras de género provocan la interiorización y la concepción social de la mujer cuidadora, maternal y sensible, lo cual suscita que estas queden relegadas al ámbito privado por su capacidad reproductora, limitando así sus posibilidades de desarrollo académico y personal (Expósito *et al.*, 1998).

“No sé si puede ser algo de los valores que hay en la sociedad, pues las chicas como tienen que cuidar a los hermanos o a los hijos o a lo que sea, pues ellas de por sí lo tienen tan interiorizado que inconscientemente se inclinan por ese lado y los chicos no, pues este es ingeniero o este es científico, pues van más por ese lado. [...] veo una pena muy grande en que no haya más chicas en las ciencias tecnológicas, informática, ingenierías, tecnología, sí que veo que faltan ideas, falta diversidad de opiniones [...] se está perdiendo el avance por ese lado porque yo creo que si hubiera más chicas por ese lado, pues se podrían hacer otro tipo de cosas” (Profesor_EP6).

“Deberíamos haber avanzado más. No sólo en igualdad, sino en valores que había antes que digo yo que deberían haber estado superados o ciertas costumbres, ciertas ideas deberían estar superadas, un poco por impulsar la libertad de todos, la igualdad, por el bienestar de todos” (Profesor_EP6).

2.- PERCEPCIONES Y EXPERIENCIAS DEL PROFESORADO ANTE EL SEXISMO DE SU ALUMNADO

El acercamiento a las actitudes sexistas de la población adolescente puede producirse a través de dos tipos de fuentes: los y las adolescentes (fuentes directas) y las personas cercanas que conocen su comportamiento en distintos contextos, como los miembros de la familia y el profesorado (fuentes indirectas). En este caso, a diferencia del apartado anterior, se analizarán las percepciones y experiencias del profesorado acerca de las actitudes sexistas de su alumnado.

Las investigaciones que se han realizado en las últimas décadas a nivel nacional e internacional muestran que el sexismo sigue estando presente en el ideario de la población joven y adolescente (Carrasco *et al.*, 2021; Lameiras y Rodríguez, 2002; León y Aizpurúa, 2020; Montañés *et al.*, 2015; Vaamonde, 2010). A pesar de los cambios en materia de igualdad, todavía existen elementos que mantienen las desigualdades y las actitudes estereotipadas entre la juventud (León y Aizpurúa, 2020). En Castilla-La Mancha, con una muestra representativa de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, Carrasco *et al.* (2021) hallaron que la mayoría (70%) estaba de acuerdo con alguna creencia sexista. En una línea similar, el profesorado de este estudio, aun reconociendo los avances sociales, ha detectado distintas formas de sexismo en sus estudiantes, las cuales se reproducen tanto dentro como fuera del contexto educativo: “Sí, hay claramente” (Profesor_EP4), “Sí, muchas, muchísimas” (Profesora_EP5).

La aproximación conceptual al concepto de *sexismo* implica superar las definiciones que se basan exclusivamente en las manifestaciones tradicionales y poner el foco en las nuevas formas de sexismo (Rodríguez *et al.*, 2009), menos explícitas, pero igual o más peligrosas que las formas tradicionales (Lameiras y Rodríguez, 2002). Las nuevas conceptualizaciones del sexismo

integran simultáneamente las formas hostiles y sutiles (López-Sáez *et al.*, 2019), es decir, las formas tradicionales y modernas. Para Glick y Fiske (1996), el sexismo es un constructo multidimensional que combina actitudes de tipo hostil (más explícito) y de tipo benévolo (más sutil). En este sentido, de acuerdo con la literatura académica (Carrasco *et al.*, 2021), en la adolescencia las nuevas formas de sexismo cuentan con un mayor respaldo porque son más difíciles de identificar y porque, incluso, pueden no interpretarse como sexistas.

“No actitudes que se vean a simple vista de comentarios, no he visto apenas ningún comentario despectivo, pero sí que se ven [...]. Yo en el aula no estoy apenas, yo estoy en el pabellón, gimnasio, la pista, el polideportivo, y ahí sí que se nota muchísimo y sobre todo a la hora de los contenidos que damos en Educación Física” (Profesor_EP2).

“Veo que hoy en día, por ejemplo, en lo que se refiere a su futuro, digamos que no asocian ciertos trabajos a chicos y ciertos trabajos a chicas, digamos que ven más, que naturalizan de alguna manera, porque cualquiera se dedica a cualquier profesión. Por ejemplo, hay muchas chicas que juegan al fútbol y nunca he escuchado a nadie el tema de ‘Ah, no, que no juegue, que es una chica’. Eso en mi época sí que se podía escuchar, pero nunca, qué va, qué va, ellas juegan ahí con los chicos y sin problema. Sí que, por otro lado, hay lo que decíamos antes, ciertos mensajes machistas entre ellos, y actitudes machistas también [...]” (Profesor_EP6).

El hecho de que el sexismo haya evolucionado no quiere decir que haya desaparecido, sino que ha mutado hacia formas menos rechazadas socialmente y más difíciles de detectar (Bonilla-Algovia y Rivas-Rivero, 2020a) que coexisten con las formas tradicionales (Rodríguez *et al.*, 2009; Glick y Fiske, 1996); pero estas formas de sexismo tradicional siguen estando muy presentes. Ejemplo de ello son algunas de las situaciones detectadas por el profesorado entrevistado, entre las que se encuentran desde comentarios machistas hasta conductas de violencia o abuso, lo que demuestra que la desigualdad y la violencia de género se naturalizan y materializan desde edades tempranas, no solo en la adultez.

“A la primera no salen los ejemplos, o sea, me refiero que tú le preguntas a ellos y ninguno te va a decir que es machista. Y ninguna

chica te va a decir que... Pero conforme hablas o hablas de otros temas, sí que sale... O sea, te estoy hablando de cosas que parecen de hace 40 o 50 años. 'Tú lo que tendrías que hacer es estar limpiando', 'eres una guarra', 'eres una puta por ir así vestida o por hacer este tiktok'" (Profesora_EP3).

"Por ejemplo, en las redes; me decían que, en uno de los grupos de WhatsApp, dijeron, no me acuerdo quién fue, pues un comentario superdesafortunado: 'No sé qué, no sé cuántos, las mujeres a fregar' [...]" (Profesora_EP9).

"Yo esto lo he comentado varias veces con compañeros y tal; que a veces me sorprenden los mensajes de chiquillos de 13 o 14 años que se ven en las redes sociales. 'Pues, mira, este crío puso esto y tal', no solamente de chicos sino también de chicas, y son mensajes muy machistas que, no sé, que yo con su edad no, no..." (Profesor_EP6).

"No, tocamientos no, estos niños no tienen problemas de eso, pero sí de decir en clase, por ejemplo, una vez le regañé un montón...pues hay un nene que tiene hermanastras y dijeron, en plan, lo dijo el niño, estábamos trabajando la familia en inglés y dijo, 'yo tengo hermanastras, no sé qué'. Y le dije, 'qué bien, ¿cómo te llevas?, ¿te llevas bien?, ¿cuántas hermanastras tienes?'. Y comentó otro, 'ah, qué guapo que tienes hermanastras, yo si tuviera hermanastras me las...'. Sobra, sobra, no sé, como que, 'oye, estate quieto, estate quieto'. 'Pásame el número de tus hermanastras'. Esto ni aquí ni fuera, '¿dónde te piensas que vives que se hace eso con tus hermanastras?' Pues ese tipo de cosas sí, ni tocamientos ni..." (Profesora_EP5).

"Comentarios, miradas. Ha habido algún chico que ha tocado a alguna chica, ha habido un par de casos... puntuales. Comentarios sí. ¿Qué se ha hecho, cómo se ha trabajado en el instituto? Llamar a los padres, tranquilizar a unos y a otros, intentar llegar al fondo de la cuestión, etc." (Profesor_EP10).

La violencia contra las mujeres, que ha sido reconocida como un problema social y de salud pública a nivel mundial, engloba múltiples abusos dirigidos contra las mujeres y las niñas como resultado de la desigualdad de género existente en las distintas sociedades (Krantz y García-Moreno, 2005).

En este sentido, además de los comentarios machistas y los abusos expuestos anteriormente, existen otras formas de violencia que también tienen lugar en la adolescencia. Una de las más comunes es la que se produce en las relaciones de pareja, conocida como *violencia de género* en el contexto español, sobre todo desde la aprobación de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. La Organización Mundial de la Salud (2013) estima que entre todas las mujeres que alguna vez han tenido una relación de pareja, aproximadamente una de cada tres (30%) ha sufrido violencia física y/o sexual por parte de la pareja. Estudios multipaís informan que las mujeres jóvenes y adolescentes reportan tasas de victimización de violencia de género más altas que las mujeres de mayor edad en la mayoría de los países (Stöckl *et al.*, 2014). Por lo tanto, teniendo en cuenta que estos casos van a hacerse visibles en el contexto educativo, el profesado es un agente fundamental en su detección y prevención (Bonilla-Algovia y Rivas-Rivero, 2021).

“Sí, pero, o sea, yo es que claro... no soy muy consciente de los cursos superiores, pero sí que ha habido, incluso niñas que han sufrido violencia de género, abusos, y en el centro no hemos tenido que intervenir, pero somos conscientes de ello, ¿sabes? [...]” (Profesora_EP5).

“He visto, por ejemplo, temas de esto de, que a mí me choca porque digo, ‘Ostras’, sabía que había eso, pero como no lo veía tan cercano, de mucho control; de esto de revisarle el móvil, cosas así que a mí no me parece normal, pero hablándolo con ellos digamos que no se sienten extrañados. Digo yo, ‘Ostras, pues si a estas edades estáis empezando con estas cosas, cuando seáis mayores no me lo quiero yo imaginar” (Profesor_EP6).

En las sociedades patriarcales, los movimientos sociales transformadores, como el feminismo, son cuestionados y enfrentados constantemente (Bonilla-Algovia y Rivas-Rivero, 2020b). Esto no es una realidad nueva, pero, en la actualidad, el crecimiento de la extrema derecha está propiciando que resurjan debates que ya estaban superados socialmente, como por ejemplo los marcos de interpretación de la violencia contra las mujeres y la desigualdad de género. Así, en las instituciones educativas, puede

haber estudiantes que rechacen no solo el feminismo, sino cualquier acción educativa relacionada con la igualdad, obstaculizando uno de los principios básicos de la educación. El profesorado se muestra preocupado ante estas actitudes de rechazo porque, aunque el sistema educativo sea fundamental en la prevención del sexismo y la violencia (Bonilla-Algovia, 2021; Instituto de la Mujer, 2008; Ruiz, 2017; Ugalde *et al.*, 2019), este tipo de posicionamientos dificultan el trabajo diario en favor de la igualdad.

“Yo por el Día de la Mujer organicé actividades en mi asignatura y tuvimos problemas con niños, concretamente. Se negaron a hacer nada porque no estaban de acuerdo y... ‘No, que eso es de feministas y que a mí me dan miedo las feministas’ [...] y ‘es que yo no entiendo, es que quieren ser más que los hombres’ [poniendo voz a las palabras de los chicos que se negaron a las actividades organizadas el 8 de marzo]” (Profesora_EP5).

“Estaba acordándome, cuando estaba en [nombre de ciudad] trabajando, hubo una vez que estábamos celebrando el 8 de marzo y hubo una clase, claro que esa clase era bastante conflictiva, escuché unos comentarios que eran no sé, muy retrógrados, muy que ya no sé si enfadarme o que me den pena. Hicimos un mural ahí con grandes mujeres de la Historia, había de todo, pintoras, poetas... Y había un grupo de chiquillos de 4º de ESO que pasaban por delante del mural y decían burradas, decían burradas tipo ‘A ver si aparece la que ha inventado el estropajo’ [...]” (Profesor_EP6).

El primer estudio realizado sobre actitudes sexistas ambivalentes aportó evidencias empíricas de que los hombres puntuaban más alto que las mujeres en las escalas de sexismo (Glick y Fiske, 1996). Así, aunque tanto los hombres como las mujeres pueden estar de acuerdo con este tipo de actitudes, son estos quienes generalmente presentan niveles más altos de sexismo. En España y América Latina, un estudio transcultural informó que los hombres tendían a aceptar más el sexismo hostil y el benévolo (Bonilla-Algovia, 2021). Resultados similares se han obtenido con muestras de jóvenes en España (León y Aizpurúa, 2020). En población adolescente, Montañés *et al.* (2015) hallaron que los chicos eran más sexistas hostiles que las chicas, y Carrasco *et al.* (2021), que los chicos puntuaban más que las chicas tanto en el sexismo

hostil como en el benévolo. En el presente estudio, el profesorado considera que algunas actitudes sexistas pueden estar presentes tanto en los chicos como en las chicas; sin embargo, coincidiendo con los resultados de los estudios previos, afirman que los chicos tienden a ser más sexistas y que las chicas, debido a la socialización recibida, pueden naturalizar algunos prejuicios que se dirigen contra ellas.

“Sobre todo, de ellos hacia ellas” (Profesora_EP3).

“No sólo de chicos, sino que también hay chicas que tienen actitudes machistas o que toleran ciertos mensajes que dan sus compañeros, digamos no que toleren, sino que no ponen caras raras, que lo asocian como normal. No sé si porque lo escuchan en casa, que yo creo que sí, que de ahí viene el problema. Están tan acostumbradas que a veces no sé si ellas mismas piensan lo mismo [...]” (Profesor_EP6).

Los estudios realizados con adolescentes muestran que la edad no es una variable que influya de forma significativa en la interiorización de, entre otros, el sexismo (Carrasco *et al.*, 2021) o las creencias distorsionadas sobre el amor (Bonilla-Algovia *et al.*, 2021). Sin embargo, el presente estudio apunta en otra dirección. El profesorado considera que, a medida que las y los adolescentes van creciendo, aparecen situaciones en las que las desigualdades de género y el sexismo se hacen más evidentes. De hecho, las experiencias de violencia de género que han vivido en los centros educativos han tenido lugar, principalmente, en la segunda etapa de Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato, que es cuando los y las estudiantes suelen iniciarse en las relaciones de pareja.

“Yo creo que en 1º y 2º, es supercurioso, en 1º y 2º hay como más igualdad; después pasan a 3º y 4º y empiezan como roles más de chico y chica, incluso comentarios un poco más desafortunados...” (Profesora_EP9).

“Sí... no en mis cursos, o sea, no tengo información sobre ello [difusión de imágenes de contenido sexual sin consentimiento], pero sí que ha pasado, en cursos superiores sí. Al estar en 1º y 2º es como que todavía están en una edad complicada, no muy niños, pero tampoco muy mayores, y están buscando ahí su sitio todavía. Igual todavía son

demasiado inocentes para eso. En 3º y 4º y ya Bachillerato sí que he oído que ha habido problemas” (Profesora_EP5).

En este punto, cabe señalar que el profesorado cree que las relaciones de pareja, probablemente por la influencia de las redes sociales, se han acelerado y comienzan a una edad más temprana. En consecuencia, todo apunta a que, en el futuro, las experiencias de violencia de género podrían adelantarse en el tiempo y aparecer incluso antes que en la actualidad.

“[...] Es verdad que en 1º de la ESO hay niños que son todavía muy niños, que les parece un mundo que no tiene nada que ver con ellos, pero ya hay niños que han tenido relaciones sexuales con 13 años, entonces, yo creo que hay que abordarlo” (Profesora_EP9).

Las sociedades actuales viven en lo que se conoce como *espejismo de la igualdad*, que se basa en la creencia ilusoria de que la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres ya está conseguida (Martí-Ferrer, 2020), pero este tipo de investigaciones aportan evidencias que desmontan esta falsa creencia. Las nuevas generaciones continúan reproduciendo actitudes discriminatorias y, aunque los cambios sociales en materia de igualdad son notorios, todavía hay que seguir trabajando para que la erradicación del sexismo sea una realidad. En este sentido, el profesorado entrevistado tiene claro que la igualdad de género no está conseguida y que la educación formal tiene un papel protagonista en las transformaciones que la sociedad necesita.

“Yo creía [que los roles de género se estaban eliminando], pero este año me estoy sorprendiendo mucho. Creía que sí, pero me estoy sorprendiendo. Vale, si lo comparamos con hace 30 años, es diferente, sí que se van invirtiendo. ¿Hemos llegado al equilibrio? No. ¿Creía yo que estábamos más avanzados? Sí. Creía yo que estábamos más avanzados, y este año me estoy dando cuenta que no, para que veas. Lo que creía, ahora ya no lo creo” (Profesora_EP3).

“Soy de otra generación y tal, pero no tenía ese tipo de ideas, no sé, me da la sensación de que, en vez de avanzar, retrocedemos, como si se va para atrás y me da mucha pena ver esas cosas [...]” (Profesor_EP6)

“Entonces ver esa proyección de que hemos avanzado mucho, pero que nos queda mucho por hacer” (Profesora_EP9).

La prevención del sexismo y la violencia contra las mujeres debe basarse en un enfoque multisectorial, de manera que las escuelas y el profesorado tienen que convertirse en espacios y agentes de cambio, respectivamente (Bonilla-Algovia, 2021; Bonilla-Algovia y Rivas-Rivero, 2021). Los resultados de este estudio demuestran que el profesorado reconoce la importancia de su papel en la prevención, pero también en la detección de casos de violencia. Por lo tanto, la formación docente -inicial y continua- debe proporcionar al profesorado las herramientas que le permitan fomentar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres (Instituto de la Mujer, 2008), así como sensibilizar, detectar e intervenir ante las distintas formas de violencia contra las mujeres (Ruiz, 2017), trabajando junto con otras instituciones o recursos sociales, si fuera necesario.

“Yo creo que el profesorado estamos cerca, muy cerca y vivimos con ellos, convivimos con ellos y vemos lo que ocurre. Entonces, creo que es muy difícil que ninguna otra institución pueda darse cuenta de lo que está ocurriendo, nosotros somos los que estamos más cerca y los que lo vivimos día a día. Entonces, que luego, a lo mejor, tenga que intervenir alguna institución más si la cosa es muy grave, por supuesto, por supuesto. Pero, si no, es que no sé, somos los que nos enteramos, también te digo de las redes y de no las redes. Si tú ves que algo está ocurriendo en una clase o que notas, percibes que está pasando algo, somos los que nos pasamos seis horas con ellos todos los días, entonces, yo creo que sí que somos un poco el... después de en su casa, donde más tiempo están es aquí, en el centro educativo. Entonces, además, sí que debemos ser una... como un ejemplo, ¿no?, en ese sentido. Por eso, creo también que tenemos perfiles, también ejercemos de ejemplo [...]” (Profesora_EP9).

“Yo creo que desde aquí, desde los entornos educativos tenemos que jugar un papel clave en ese sentido, o sea... darles a ellos las herramientas para que sean capaces de enfrentarse a casos reales más peligrosos que puedan aparecer en las redes sociales y yo creo que es cuestión de todos, tanto de las familias como de los centros educativos. Es el pan de cada día, digamos, es una realidad que no podemos obviar y yo creo que sí, que bueno, que se tiene que trabajar de una manera, a

lo mejor, un poco más profunda buscando casos reales, que digan ‘Pues mira, si a esta chica le pasó esto, yo no estoy libre de peligro’. Un poco que vean lo que se mueve por ahí. Es un poco lo que te comentaba antes, muchas veces ellos se creen que son muy mayores: ‘A mí no me engañan’ (Profesor_EP6).

“No, nosotros somos los que estamos diariamente con ellos y, si el problema surge en ese momento, si el problema surge en esos días en los que nosotros estamos trabajando con ellos, en muchas ocasiones tienen mucha más confianza con nosotros que con sus padres para contártelo. De hecho, en otros institutos, hubo un intento de violación a una niña y la niña me lo contó a mí primero y luego ya intervine yo y me puse en contacto con su familia, para contárselo a su familia. Entonces, en algunos casos se avergüenzan y prefieren contártelo a ti o contárselo a alguien cercano. Lo mismo da que me lo cuenten a mí, o a la orientadora, al tutor... el caso es que lo cuenten. Y luego, por supuesto, según el caso que sea, pues claro que tienen que intervenir otras instituciones [...]” (Profesora_EP3).

3.- CONCLUSIONES

Los resultados evidencian que el sexismo y la violencia de género siguen reproduciéndose entre la población adolescente de Castilla-La Mancha, tanto dentro como fuera de las instituciones educativas. Las nuevas formas de sexismo, a pesar de ser más sutiles, pueden ser incluso más peligrosas que las formas tradicionales, ya que tienen la capacidad de propagarse fácilmente y no generan tanto rechazo social. Esto supone un reto añadido para el profesorado, que puede tener dificultades a la hora de detectarlas y trabajarlas en clase. Siguiendo a Bonilla-Algovia (2021), resulta clave abordar estas dificultades desde la mejora de la formación del profesorado en materia de igualdad, con el fin de garantizar un modelo coeducativo.

Respecto a la imperiosa idea de proporcionar al alumnado referentes femeninos, el profesorado refleja ser consciente de la importancia de dar visibilidad a las mujeres que posibilitaron el avance sociohistórico. Así lo evidencia a través de la utilización de materiales inclusivos, además del

constante esfuerzo que realiza por integrar la perspectiva de género de manera transversal en los contenidos didácticos y en el día a día del aula.

Respecto al lenguaje sexista, aunque parte del profesorado mostró ser consciente de que esta forma perpetúa la discriminación hacia las mujeres, otra parte justifica la utilización del masculino genérico, así como la elusión de la utilización del vocablo neutro o el uso desdoblado del lenguaje, desde la idea de la economía del lenguaje y/o desde la concepción de que el lenguaje inclusivo responde a una postura política. A este respecto, el profesorado entiende la utilización del lenguaje inclusivo como una medida necesaria pero insuficiente de cara a la lucha por la igualdad entre hombres y mujeres. Esto es, no conciben que la utilización de un lenguaje inclusivo les vaya a acercar a la consecución de la igualdad de género, y, por tanto, mantienen una visión un tanto ambivalente.

De otra parte, respecto a las creencias del profesorado acerca de si la capacidad de una persona va ligada a su sexo, se podría afirmar que el profesorado castellanomanchego considera que la capacidad no guarda relación con el sexo, sino con la propia persona. Por último, pese a que el profesorado considera necesario un avance mayor en términos de igualdad, valores y libertad, valora positivamente el lento pero alentador avance en cuanto a las carreras que escogen las chicas actualmente, inclinándose cada vez más hacia carreras de carácter científico y técnico.

En definitiva, es clave comprender que trabajar por la igualdad de género implica una lucha constante desde la práctica coeducativa, una práctica que sigue planteando desafíos dentro del sistema educativo. Para avanzar hacia la igualdad de género, la construcción de entornos igualitarios debe ser una prioridad en todas las edades (Gallardo-López *et al.*, 2020), de modo que la coeducación comience a contemplarse como algo independiente de la etapa educativa. La coeducación debe estar presente en el sistema educativo, abordando la práctica de la coeducación tanto de forma transversal como longitudinal. La educación formal continúa siendo el medio más efectivo para enfrentar las desigualdades de género y prevenir la violencia contra las mujeres.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bermejo, R., y Hernández, A. (2019). Sexismo y formación inicial del profesorado. *Educar*, 55(1), 293-310.
- Bogiaizian, D. (2018). Síndrome del impostor: teoría, evaluación e implicancias clínicas. En *X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXV Jornadas de Investigación XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires*.
- Bonilla-Algovia, E. y Rivas-Rivero, E. (2020a). Validez de la versión reducida de la escala de sexismo ambivalente en El Salvador y México. *Revista Mexicana de Psicología*, 37(2), 92-103.
- Bonilla-Algovia, E. y Rivas-Rivero, E. (2020b). Violencia contra las mujeres y las niñas en España. En G. Zaldúa, M. M. Lenta y R. Longo (coords.), *Territorios de precarización, feminismos y políticas del cuidado* (pp. 103-115). Editorial Teseo.
- Bonilla-Algovia, E., Rivas-Rivero, E. y Pascual, I. (2021). Mitos del amor romántico en adolescentes: relación con el sexismo y variables procedentes de la socialización. *Educación XX1*, 24(2), 441-464. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28514>
- Bonilla-Algovia, E. (2021). Acceptance of ambivalent sexism in trainee teachers in Spain and Latin American countries. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 37(2), 253-264. <https://doi.org/10.6018/analesps.441791>
- Bonilla-Algovia, E. y Rivas-Rivero, E. (2021). Intimate Partner Violence Against Women: A Study on the Beliefs of Trainee Teachers in Spain and Latin America. *International Journal of Psychological Research*, 14(2), 12–32. <https://doi.org/10.21500/20112084.5103>
- Carrasco, C., Bonilla-Algovia, E. e Ibáñez, M. (2021). Sexismo ambivalente en adolescentes de Castilla-La Mancha. *Revista de Educación*, 392, 97-121. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-392-480>
- Colás, P. y Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 35-58.
- Deaux, K. (1976). Sex: A perspective on the attribution process. *New directions in attribution research*, 1, 335-352.

- Díaz, S. y Anguita, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 219-232. <https://doi.org/10.6018/reifop/reifop/20.1.228961>
- Expósito, F., Moya, M. C. y Glick, P. (1998). Sexismo ambivalente: medición y correlatos. *Revista de Psicología Social*, 13 (2), 159-169.
- Flores Espínola, A. (2020). La historia no contada de las mujeres en la ciencia. *Presencia Universitaria*, 11, 48-59.
- Gallardo-López, J. A., López-Noguero, F. y Gallardo-Vázquez, P. (2020). Pensamiento y Convivencia entre Géneros: Coeducación para Prevenir la Violencia. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 9(3), 263-287. <https://doi.org/doi:10.17583/generos.2020.5477>
- Garaigordobil, M. y Aliri, J. (2011). Sexismo hostil y benevolente: relaciones con el autoconcepto, el racismo y la sensibilidad intercultural. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 331-350.
- Glick, P. y Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating Hostile and Benevolent Sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 491-512. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.491>
- Guerrero-Puerta, L. (2017). La coeducación en España, un paseo por su recorrido histórico. En *II Congreso Online Internacional sobre Desigualdad Social, Económica y Educativa en el Siglo XXI*, 68-74.
- Hidalgo, D. (2017). *Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario* [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba].
- Instituto de la Mujer (2008). *Guía de Coeducación: Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*. Ministerio de Igualdad.
- Izquierdo, M. J. y Ariño, A. (2013). La socialización de género. En Díaz, C. y Dema, S., *Sociología y género* (pp. 87-126). Tecnos.
- Krantz, G., y Garcia-Moreno, C. (2005). Violence against women. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 59(10), 818-821. <https://doi.org/10.1136/jech.2004.022756>

- Lameiras, M. y Rodríguez, Y. (2002) Evaluación del sexismo moderno en adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 17(2), 119-127. <https://dx.doi.org/10.1174/021347402320007555>
- León, C. M. y Aizpurúa, E. (2020). ¿Persisten las actitudes sexistas en los estudiantes universitarios? Un análisis de su prevalencia, predictores y diferencias de género. *Educación XX1*, 23(1), 275-296. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23629>
- López-Sáez, M. A., García-Dauder, D. y Montero, I. (2019). El sexismo como constructo en psicología: Una revisión de teorías e instrumentos. *Quaderns de Psicologia*, 21(3). <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1523>
- Martí-Ferre, N. (2020). Espejismo de la Igualdad en el aula: método experiencial para el despertar de la conciencia. *Ciencia, Técnica y Mainstreaming Social*, (4), 69-81. <https://doi.org/10.4995/citecema.2020.13411>
- Menéndez, M. I. (2013). Metodologías de innovación docente: la perspectiva de género en Comunicación Audiovisual. *Historia y Comunicación Social*, 18, 699-710.
- Montañés, P., Megías, J. L., De Lemus, S. y Moya, M. (2015). Sexismo en la adolescencia: influencia de las primeras relaciones de pareja. *Revista de Psicología Social*, 30(2), 219-240. <https://doi.org/10.1080/21711976.2015.1016756>
- Núñez-Cortés, J. A., Román, F. y Camacho, A. (2021). Actitud y uso del lenguaje no sexista en la formación inicial docente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(1), 45-65. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.13807>
- Orellana, R. M., Vigil, M. Á. G. y Arrebola, I. A. (2020). Los estereotipos de género y las actitudes sexistas de los estudiantes universitarios en un contexto multicultural. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 284-303.
- Organización Mundial de la Salud (2013). *Global and regional estimates of violence against women: prevalence and health effects of intimate partner violence and non-partner sexual violence*. Organización Mundial de la Salud.

- Perez-Felkner, L. (2013). Socialization in Childhood and Adolescence. In J. DeLamater (Ed.). *Handbook of Social Psychology* (pp. 119-149). Springer Publishing. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6772-0_5
- Pinedo, R., Arroyo, M. J. y Berzoza, I. (2018). Género y educación: detección de situaciones de desigualdades de género en contextos educativos. *Contextos Educativos*, 21, 35-51.
- Rodríguez, Y., Lameiras, M., Carrera, M. V. y Faílde, J. M. (2009). Aproximación conceptual al sexismo ambivalente: Estado de la cuestión. *Summa Psicológica UST*, 6(2), 131-142.
- Rodríguez-Martín, V., García, J. A.; Simón, N., Morales, S., Calvo, P., Mercado, E., Barahona, M. J., Dorado, A. I., Tereucán, J. C. y Salamé, A. (2020). *La educación familiar en igualdad de género en tiempos de pandemia*. Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha. https://institutomujer.castillalamancha.es/sites/institutomujer.castillalamancha.es/files/documentos/paginas/archivos/la_educacion_familiar_en_igualdad_de_genero_en_tiempos_de_pandemia.pdf
- Rodríguez Menéndez, M. C., Inda Caro, M. M., y Peña Calvo, J. V. (2014). Rendimiento en la PAU y elección de estudios científico-tecnológicos en razón de género. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25 (1), 111-127.
- Ruiz, C. (2017). Estrategias para educar en y para la igualdad: coeducar en los centros. *ATLÁNTICAS-Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 166-191. <https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.2063>
- Sánchez, N., Martos-García, D. y López, A. (2017). Las mujeres en los materiales curriculares: el caso de dos libros de texto de educación física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (32), 140-145.
- Stöckl, H., March, L., Pallitto, C. y García-Moreno, C. (2014). Intimate partner violence among adolescents and young women: prevalence and associated factors in nine countries: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 14(1), 1-14. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-751>
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista iberoamericana de educación*, 6(1), 49-78.

- Subirats, M. (2016). De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(1), 22-36.
- Subirats, M. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Octaedro.
- Ugalde, A. I., Aristizabal, P., Garay, B. y Mendiguren, H. (2019). Coeducación: un reto para las escuelas del siglo XXI. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 16-36. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.003>
- Vaamonde, J. D. (2010). Valores y sexismo en adolescentes argentinos. *Revista Salud & Sociedad*, 1(2), 113-124.

CAPÍTULO 5. PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA INFLUENCIA DE LAS REDES EN LOS PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN, EN LA DIFUSIÓN DE LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO Y EN LAS RELACIONES AFECTIVO-SEXUALES

Isabel Pascual Gómez

1.- PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA INFLUENCIA DE LAS REDES SOCIALES EN LA SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO

El contexto descrito en los apartados anteriores se puede analizar a la luz de las tecnologías de la información y la comunicación. Como afirman Moya y Vázquez (2010, p. 76), “la introducción de la tecnología en la vida cotidiana ha traído aparejada la emergencia de nuevos espacios, nuevas formas de participación, de socialización, nuevas maneras de relacionarse y de pensar el mundo en el cual vivimos”.

Las tecnologías pensadas como medios, o como mediadores socioculturales, llevan a considerar la transformación de los procesos de socialización, interacción y participación como resultado de la intervención de esos medios. Si antes eran otras instituciones (como la escuela o la familia) los espacios de socialización, “hoy esa función mediadora la realizan los medios de comunicación de masas” (Martín Barbero en Moya y Vázquez, 2010, p. 84), en especial en la etapa de la adolescencia. Por este motivo, el estudio de las redes sociales utilizadas por jóvenes es especialmente relevante, en tanto que ellos y ellas están priorizando estas formas de comunicación respecto a las tradicionales, basadas en el contacto personal directo (Colas *et al.*, 2017). Esta priorización por el contacto virtual en las relaciones es percibida por el profesorado entrevistado.

“Los chicos socializan tanto que hay veces que han socializado en la red social y en la realidad no se han dicho ni una palabra. Y eso, yo creo que los adultos tenemos que ser también conscientes de que está ocurriendo, y tenemos que abordarlo” (Profesora_EP9).

“Muy importante hoy en día, claro. Para mí es que es el canal. Es la base para ellos. Es el agente socializador por excelencia” (Profesora_EP3).

“Las utilizan para tener contacto. Me llama la atención que el contacto que mantienen lo pueden tener con adolescentes de sitios muy lejanos; sin embargo, el contacto personal que pueden mantener con los que están a su lado, no lo mantienen. Porque hay que implicarse de una manera más cercana [...] y luego, les sirve también para mantener el anonimato. Se atreven a hacer cosas” (Profesora_EP11).

El uso de la red social cubre la necesidad social de esta población de compartir experiencias y establecer nuevas relaciones sociales. “El hecho de comunicarse a través de una pantalla es un sustituto de la comunicación interpersonal, lo que supone la pérdida progresiva de habilidades sociales y de comunicación” (Isidro de Pedro y Moreno Martín, 2018, p. 223). Sin embargo, el profesorado percibe que las relaciones virtuales no pueden sustituir a las relaciones presenciales, deberían de ser complementarias.

“Creo que sí, sin ellas no se explican determinados eventos sociales de los últimos años, pero evidentemente no pueden suplir a las redes sociales presenciales o humanas. Es decir, forman parte de una dimensión complementaria a la realidad que me parece bueno que esté ahí, pero no puede suplir a la realidad. Lo hemos visto este último año, los ordenadores y las redes no pueden suplir el contacto humano” (Profesor_EP4).

La población adulta piensa que la población joven utiliza las redes sociales por las posibilidades que les ofrecen de publicar y compartir fotos con los demás, lo que supone para ellos una actividad de socialización (Echeburúa, 2012). La seducción que siente esta población por las redes sociales virtuales puede atribuirse a que satisfacen sus necesidades de comunicación, de contacto de manera inmediata, sin esfuerzo y de forma divertida. Simultáneamente, las redes virtuales son una excelente herramienta para aquellos que quieren darse a conocer y ser reconocidos. Así, tal y como sucede con el teléfono móvil, muchas y muchos jóvenes piensan que estar en una red es imprescindible para mantener una vida social plena (Espinar y González, 2009, p. 103)

En atención a las entrevistas al profesorado, se podría afirmar que la población adolescente siente la necesidad de mostrar, exhibir y obtener reconocimiento de su imagen y de su actividad ante los demás. Y realizan

numerosas alusiones a una excesiva presencia de imágenes en la red, con una exhibición de modelos sexualizados y muy estereotipados en cuanto al aspecto físico.

“Lo que yo veo es que las chicas están un poco más centradas en ver lo que hace mi amiga o lo que no, cómo se ve la foto que saca. Los chicos en ligar. No tanto en el tiempo, que es el mismo, muchísimo. Las chicas proyectan su imagen, los chicos en mandar mensajes” (Profesor_EP6).

“Chaval guaperas, musculitos, que tienen un montón de comentarios y *likes* de niñas, ese es el que tiene todas a sus pies. Y el modelo de feminidad una niña guapa, con las uñas hechas, con tipazo, sabes, prácticamente es el mismo modelo” (Profesora_EP5).

“Las chicas, hay un modelo ‘nalga’, provocadora, insinuante, cuanta menos ropa mejor... dejamos poco para la imaginación, ambas partes. Los chicos, torso descubierto, pantalón bajo, cara de malote, música de fondo que transmita lo que quiero, trap, reguetón, esta música de la calle” (Profesora_EP1).

“Respecto a los modelos, siguen a famosetes, actores, cantantes. Los chicos machotes, musculosos, y las chicas sexis y vulnerables. Cuando ves esos modelos, esos referentes de música, de actores, me fastidia un poco, qué antiguos. Fomenta la desigualdad, los chicos lo van a querer imitar. Los chicos quieren ser como Ronaldo y las chicas como su mujer. Positivo y bueno no es” (Profesora_EP8).

“Las chicas publican cosas de belleza, *outfit*, que llaman ellas. Fotografías, que muchas veces dices, a lo mejor esta fotografía, en un ambiente más cercano, no te la harías, porque apareces en una posición, en una postura, o te estás mostrando de una manera, que en tu mundo cercano no lo harías. Sin embargo, lo estás haciendo así. Yo creo que es una forma de engañarse [...] En cuanto a los chicos, que está extendiéndose también, ponen posturas en las que pueda apreciarse que han ido al gimnasio, que están musculados. Es como un escaparate” (Profesora_EP11).

El profesorado comparte la opinión de que esa exhibición les hace más vulnerables a ciertos riesgos, como la presión por el culto a la imagen o la confusión de la realidad con el mundo virtual, entre otros. Califican estas

prácticas como hándicaps para conseguir la formación en valores de igualdad, al mismo tiempo que prevén conflictos si alguien se sale de esa norma.

“Sí, en el momento en el que alguien no cumple con esos estereotipos, o con lo que se supone que tiene que ser en la sociedad, pues ya tenemos ahí el conflicto” (Profesora_EP5).

“Si aparece una niña bailando que no es tan guapa o esbelta, pues ya nos empezamos a meter con ella, porque tal, y al contrario pues igual, al contrario, lo mismo, aunque menos, mucho menos. Son mucho menos criticados. Y lo peor, en el caso de las niñas es que nos criticamos entre nosotras, entre mujeres, eso no pasa en los chicos. Entonces tenemos muy pocas ayudas, muy pocos apoyos. Porque ni entre nosotras nos apoyamos. Increíble” (Profesora_EP5).

“Los celos, el control, la cosificación de la mujer, la hipersexualización de las niñas, la presión sobre los varones en su fortaleza y virilidad, son todos vicios que las nuevas generaciones debieran aprender a reconocer y desechar de sus modos de relacionarse, de ser en el mundo” (Flores y Browne, 2017, p. 260). Sin embargo, los testimonios del profesorado corroboran que en la cultura digital estas situaciones se mantienen, adoptando nuevas formas de expresión, pero, lamentablemente, estando muy presentes en las relaciones socioafectivas de la población más joven.

“Sí. Mucho control. ¿Por qué le has comentado esto a fulanito? o ¿te ha dado un *like*? Todo eso se lleva muy en cuenta, es una tontería, pero en esas edades es como que lo llevan todo al límite. Para ellos, ¡un *like* es...!” (Profesora_EP5).

“La sensación que tengo yo es que ellos no perciben esos riesgos. Ellos no se dan cuenta de que cuando hacen pública una cosa, abren la puerta de su casa a cualquier persona que pueda acceder. Bajo el anonimato, o pensando en la protección que tiene la pantalla, que en realidad es un teléfono o un ordenador, abrimos muchas cosas y damos mucha información, sin saberlo. Y en determinadas edades, a los doce, a los dieciséis años, ese peligro no lo tienen tan presente” (Profesora_EP11).

“Da un poco de miedo, de respeto, oye, no puedes ceder tu libertad, aunque sea tu pareja, a alguien que te está controlando, que a ver qué

haces, que con quién estás hablando, que por qué no me hablas, que dónde estás, déjame ver...” (Profesor_EP6).

Los nuevos espacios digitales podrían haberse presentado como una oportunidad democratizadora, capaz de abrir y facilitar debates, capaz de visibilizar los vicios patriarcales. Y sin embargo esta oportunidad no ha sido suficiente para generar un cambio en la sociocultura. Su efecto masificador y descontrolado lo que ha conseguido es perpetuar la hegemonía de género (Flores y Browne, 2017). En esa misma línea, el profesorado opina que las redes sociales podrían haberse convertido en un espacio idóneo para realizar reflexiones y cuestionamientos acerca de estos roles estereotipados, dando pie a una necesaria transformación de estos, pero solo observan pequeños avances, que no son suficientes todavía.

“No hay una inversión, pero sí un cuestionamiento. Parece ser que como siempre el género femenino ha ido, bueno esta es mi impresión, mi valoración, ha sido más avanzado que el masculino, porque claro, en un contexto de desigualdad es mucho más creativo un género que tiene muchas menos oportunidades, y ahora veo que sí, que en los chicos hay cierto cuestionamiento, y hay cierta redefinición, pero aun así no es suficiente” (Profesor_EP4).

“Siento decirte que la igualdad no va por buen camino con estas nuevas vías. Soy muy pesimista. No veo que sea parte de la solución”. (Profesor_EP4).

“Yo creo que la igualdad, es teórica. Hemos progresado mucho. Pero siempre me he cuestionado hasta qué punto ha sido una progresión adecuada o no. No ha sido una igualdad equilibrada, sino que hemos cargado más peso sobre nosotras [...] Y creo que muchas de las posturas machistas que vemos ahora en adolescentes es por la educación que les hemos dado las madres y los padres en este sentido, partiendo del ejemplo [...] Se nota una evolución, pero nos queda mucho por recorrer” (Profesora_EP11).

Quedan pendientes, por lo tanto, desafíos tan trascendentales como guiar a las nuevas generaciones hacia posturas críticas ante los estereotipos de género. En este sentido, cuando el profesorado valora la capacidad de reflexión de estas y estos jóvenes ante avances sociales, como por ejemplo la

nueva ley de igualdad, creen necesario hacer “pedagogía” y trabajarlo más en las aulas.

“A veces entienden que se les mete a todos en el mismo saco, y no quieren, y yo lo entiendo también. Ellas les defienden, porque se unen un montón, se defienden, mi amigo no me trata mal, profe. Pasan cosas bonitas. Estas cosas se deberían contar más” (Profesora_EP1).

“Si un chiquillo te dice ‘yo me siento atacado porque yo soy un hombre, pero no tengo ese tipo de pensamientos, pero sí que me siento atacado’ le dices, oye, pues no, mira, dentro de estos movimientos también hay mensajes muy radicales, que a lo mejor no deberías escuchar, porque tú por el hecho de ser un hombre no eres un asesino, ni eres un monstruo, ni eres nada. Tú eres una persona, y no te sientas identificado con ese tipo de mensajes, porque no son así” (Profesor_EP6).

“Lo que hace falta es más explicación, más profundidad, no ignorar las dudas que tengan ellos, eso me parece importante. [...] A mí me da igual. Pero los críos, que sí que se toman a pecho este tipo de mensaje, lo escuchan y dicen ‘me están atacando solo por el hecho de ser un hombre y yo no hecho nada. Pues ahora si me están atacando lo voy a hacer de verdad’. Me parece muy peligroso, muy peligroso” (Profesor_EP6).

2.- PERCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE LA EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL

La pedagogía de la explicación profunda y realista debería hacerse extensible a la educación sexual. Cuando se pregunta al profesorado si creen que la población joven tiene una buena formación en este ámbito la respuesta negativa es unánime. En lo que sí hay controversia es en la utilidad de la formación que reciben en los centros educativos y en la responsabilidad de las familias.

“No se les ha informado o se les informa de manera parcial. Es como un tema tabú todavía a día de hoy, y me parece algo que no, no entiendo. La sociedad en la que estamos, el siglo en el que estamos, las cosas que ocurren, y todavía gente pidiendo pin parental o historias de ese tipo. Que yo, de verdad, no entiendo. ¿Qué quieres? ¿Taparle los ojos

ante una realidad a tu hijo/a? No lo entiendo. Taparse los ojos no evita el problema. El problema no lo evita que haya otro tipo de orientaciones, que haya diferentes tipos de familias, no lo evita. ¿Por qué le quieres enseñar a tu hijo una realidad distorsionada? Pues no lo entiendo, no lo entiendo” (Profesora_EP5).

“¿De dónde sacan esa información? ¿Quién les dice eso? Y yo les decía, pero ¿por qué no les preguntáis a vuestros padres? Si le digo a mi padre algo así me mata. Qué triste que vuestra única fuente sean vuestros amigos, entre vosotros, las redes sociales o lo que sean” (Profesora_EP8).

“Menos mal que yo estoy abierta a que me preguntéis, porque lo que me parece dramático es que haya prejuicios entre los padres, que les dé cosa. Parece que piensan los padres o los hijos que preguntar o hablar de sexo es incitar al hijo a tener sexo. No. Es informarlo y evitar que llegado el momento haga barbaridades. Es que lo haga sin medios, sin preservativos, porque como es la primera vez. ¿Sabéis algo que es más peligroso que quedarse embarazada? Que te peguen el SIDA. No lo sabían. Se informan a través de redes sociales o entre ellos. Es un tabú hablarlo con los padres porque piensan que los van a castigar o se van a enfadar. Y los padres piensan que van a incitar a los hijos” (Profesora_EP8).

La formación que reciben en los centros educativos por medio de charlas institucionalizadas no resulta de utilidad porque están muy alejadas de los intereses de la adolescencia. Resulta mucho más efectivo trabajarlo en las tutorías y a través de departamentos específicos del centro educativo.

“Los cursos que se hacen no sirven de nada. Yo los veo y digo no sirven para nada. Después van a venir a preguntarme. Las niñas están a cuadros. Eso no sirve de nada. Lo que sirve es que ellos te cuenten qué les pasa en el sexo” (Profesora_EP1).

“Sí, se trabaja independiente de las charlas externas de instituciones, sí se trabaja en el día a día, se incorpora al departamento de historia, de literatura, o de la filosofía, mejor que al de matemáticas, por la propia naturaleza de la materia, sí que se incorpora” (Profesora_EP7).

“Yo creo que son temas que tienen que estar en la tutoría y que tienen, pues eso, que hablarse, abordarse y quitar esos tabúes y esos estigmas y esos, no sé, esos mitos erróneos. Hay niños que ya hablan esos temas con sus padres, pero hay niños que, bueno, que los padres no se sienten cómodos hablando de esto. Que tengan el contexto escolar para poder hablar de estos temas” (Profesora_EP9).

“Yo he tenido la suerte de estar en charlas y los chicos me preguntaban cosas, me quedaba alucinado. Tenían curiosidades, dudo que esas preguntas se las hicieran a sus padres” (Profesor_EP2).

“Yo he hablado en tutoría y en grupos pequeños, ellos querían hablar, me pedían, yo les decía...podéis hacerme preguntas tranquilamente, si tenéis alguna duda. Y me preguntaban cosas como ‘¿a qué es verdad que si lo haces la primera vez no te puedes quedar embarazada?’ Esa es la tontería más grande del mundo, ‘¿a que si lo haces así no te quedas embarazada?’ Te estoy hablando de chicos de segundo que aún tenían esos estereotipos absurdos. Si lo haces de pie no te quedas embarazada, si lo haces la primera vez. ¡Unas tonterías!” (Profesora_EP8).

“Cuando yo lo he hablado con mis hijas, me dicen que a pesar de que hay cursos en los institutos, no hay una educación sexual adecuada. O al menos es la percepción que tienen ellos [...] y que lo consideran un tema tabú, cuando se supone que hoy en día se habla, y se habla no de la misma manera que con nosotros. A mí eso me llama mucho la atención” (Profesora_EP11).

Hasta hace algunas décadas, era impensable que la sexualidad se expandiera al ámbito digital; en la actualidad, distintos espacios virtuales como son las aplicaciones para conocer gente y las redes sociales *online* han alterado la normatividad de las conductas sexuales, provocando que las representaciones culturales de la sexualidad se hayan ampliado (Gelpi *et al.*, 2019). Preguntados sobre si son conocedores de ese tipo de consumo digital entre la población joven, hay total unanimidad sobre el acceso a los contenidos de tipo sexual a través de las tecnologías.

“Acuden a las redes. Sí, sí. Total. Es como una manera anónima de informarse. Además, algunas veces incluso han comentado que, para

saber según qué cosas, en ciertas cosas, ponen la ventana de incógnito. Así nadie se da cuenta” (Profesora_EP5).

“Sí, por desgracia. Creo que cuando eres preadolescente te van afectando también las imágenes que uno ve en la televisión, en la publicidad, y empiezas a experimentar que tienes cierta atracción, y como es una edad en la que no sabes, nadie te dice, nadie te guía en ese sentido, los chavales teniendo esa herramienta en la mano, que es el teléfono móvil, pues claro, la utilizan para responder a estas preguntas. Y por supuesto no tienen, no hacen, una lectura crítica” (Profesor_EP4).

“En la clase del año pasado, sí que he visto cosas de porno. Lo tienen normalizado. Chavales de 2º de la ESO que tienen porno en el móvil. Te quedabas mirando y les parecía normal, lo más normal del mundo. Y a las chicas también que sus compañeros estuvieran hablando de contenido pornográfico” (Profesor_EP6).

“Que los chicos no utilizan las aplicaciones orientadas a conocer pareja, vale, pero utilizan todo lo demás para casi lo mismo” (Profesor_EP10).

“Esta exposición a material pornográfico en la red en edades tempranas es causa y consecuencia de la creencia de que la mujer es un objeto sexual, distorsiona la realidad de lo que es el sexo y, en varones con tendencia a la agresividad sexual, esta se ve claramente aumentada” (Ballester *et al.*, 2019, p. 256). La mayoría de los profesores y profesoras son conscientes y perciben riesgo real de este tipo de distorsión en su alumnado.

“Consumen este tipo de contenido y se hacen una idea de lo que son las relaciones sexuales, afectivas...que dices, esto no está yendo por buen camino” (Profesor_EP6).

“Se ha acelerado todo, pero bastante, es bastante lógico. No sé la palabra correcta, pero creo que preliminares, conocimiento, acercamiento, los chicos lo hacen todo a través de las redes sociales. No hay interacción como pudimos hacer nosotros [...] ellos se saltan esos pasos” (Profesor_EP10).

“Yo les digo, parad un momento tenéis una percepción del sexo totalmente machista y de cosificar. Tú pones en el móvil lo que quieras, y todo gratis, para todos los públicos” (Profesora_EP1).

3.- CONCLUSIONES

Se podría afirmar que los profesores y profesoras perciben que las y los adolescentes castellanomanchegos, en numerosas ocasiones, priorizan el contacto virtual frente al presencial para compartir experiencias y establecer relaciones sociales. En estas interacciones en la red, sienten la necesidad mostrar, exhibir y obtener reconocimiento de su imagen y de su actividad ante los demás, exhibiendo modelos sexualizados y muy estereotipados en cuanto al aspecto físico. Les preocupan algunos riesgos de esa exhibición, como la excesiva presión que supone por un culto excesivo a la imagen, y por la confusión que puede ocasionar no distinguir entre el mundo virtual y el mundo real.

En cuanto a los modelos de relación socioafectiva en la cultura digital, lamentablemente todavía perciben roles estereotipados, la presencia de celos, un excesivo control y la cosificación de las mujeres.

Por último, el profesorado valora la capacidad de reflexión de los y las jóvenes y los avances sociales logrados ante la igualdad, pero creen necesario hacer más pedagogía en las aulas, tanto en este ámbito como en el de la educación afectivo-sexual, muy distorsionada por el acceso a contenidos de tipo sexual y pornográfico a través de las tecnologías.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ballester, L., Orte, C. y Pozo, R. (2019). Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales de adolescentes y jóvenes. En *Vulnerabilidad y resistencia: experiencias investigadoras en comercio sexual y prostitución* (pp. 249-284). Ediciones UIB.
- Colás-Bravo, P., González-Ramírez, T. y de-Pablos-Pons, J. (2013). Juventud y redes sociales: Motivaciones y usos preferentes. *Comunicar: Revista científica de comunicación y educación*, 20(40), 15-23. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-01>
- Echeburúa, E. (2012). *Adicción a las redes sociales y nuevas tecnologías en niños y adolescentes* (1.ª ed.) Ediciones Pirámide.

- Espinar, E. y González–Rio, M. J. (2009). Jóvenes en las redes sociales virtuales. Un análisis exploratorio de las diferencias de género. *Feminismos*, 14, 87–106.
- Flores, P. y Browne, R. (2017). Jóvenes y patriarcado en la sociedad TIC: Una reflexión desde la violencia simbólica de género en redes sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 147-160. <https://orcid.org/0000-0001-8945-1059>
- Gelpi, G. I., Pascoll, N. y Egorov, D. (2019). Sexualidad y redes sociales online: Una experiencia educativa con adolescentes de Montevideo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 80(2), 61-80. <https://doi.org/10.35362/rie8023230>
- Isidro de Pedro, A. I. y Moreno Martín T. (2018). Redes sociales y aplicaciones de móvil: uso, abuso y adicción. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 203-212.
- Moya, M. y Vázquez, J. (2010). De la Cultura a la Cibercultura: la mediatización tecnológica en la construcción de conocimiento y en las nuevas formas de sociabilidad. *Cuadernos de Antropología Social*, 31, 75-96.

CAPÍTULO 6. PERCEPCIONES, CREENCIAS Y ESTEREOTIPOS DE LAS FAMILIAS SOBRE LA IGUALDAD DE GÉNERO Y SU RELACIÓN CON LAS REDES SOCIALES

Concepción Carrasco Carpio, Mirian Checa Romero y Marta Ibáñez Carrasco

1.- MODELOS FAMILIARES DE SOCIALIZACIÓN DIFERENCIAL Y EN IGUALDAD

Las familias, como agente socializador principal, juegan un papel fundamental en el aprendizaje de la igualdad de género en el espacio privado, quedando confirmada la influencia que los progenitores tienen en la socialización diferencial de sus hijas e hijos (Garaigordobil y Aliri, 2011; Izquierdo y Ariño, 2013; Perez-Felkner, 2013). Influencia transmitida tanto por el modelo familiar que reflejan, el ejemplo que les dan en sus comportamientos domésticos y sociales, como a través de los valores sexistas y creencias estereotipadas que puedan transmitir a sus hijos e hijas (Abad, 2003; Rodríguez-Martín *et al.*, 2020; Yubero *et al.*, 2017).

En este caso, los resultados indican que las familias castellanomanchegas entrevistadas tienen percepciones sobre la igualdad de género, el machismo y el feminismo algo distorsionadas, generalmente basadas en la confusión de conceptos.

“Hay mujeres que se aprovechan un poquito del tema del feminismo...y dicen ‘es que yo soy madre soltera y me tienen que ayudar’; no, eres igual de válida que un padre soltero” (Madre_EF1).

[Entrevistadora: ‘¿Qué es para ti la igualdad?’]. “Pues tener las mismas obligaciones, mismas oportunidades... Lo mismo para las personas, da igual que sea hombre o mujer. Yo siempre hablo de personas, no hablo de sexos” (Padre_EF9).

[Entrevistadora: ‘¿Y feminismo?’]. “Me parece bien mientras sea intentar conseguir la igualdad, no me parece bien mientras sea intentar conseguir más que los hombres” (Padre_EF9).

“Yo creo que estamos en una sociedad en la que todavía no tenemos muy claro lo que es la igualdad. Vemos a las mujeres más frágiles que a los hombres” (Madre_EF5).

“Yo es que eso de la igualdad lo veo un poco complicado, porque no lo veo igual que como lo entiende otra gente. Es que en mi casa nos ayudamos mutuamente, pero eso de igualdad mujer y hombre en el sueldo... Vamos a ver, yo lo comprendo, pero es que hay ciertos trabajos en los que no puedes ser igual. No es posible igualarlo. [...] Una mujer no puede hacer algunos trabajos de fuerza y si a mí me dicen de limpiar una casa, no lo voy a hacer igual de bien que una mujer. Entonces, en ciertas cosas no puede haber igualdad. En los derechos sí, pero en los trabajos y en los sueldos yo no lo veo lógico” (Padre_EF10).

Las personas entrevistadas que tienen menos conocimiento sobre estos términos creen que el machismo es una realidad del pasado, puesto que la desigualdad en los roles tradicionales de género ya no es tan visible.

“Yo diría que no hay machismo. Todavía hay gente que intenta ser machista, intenta, pero ya no vivimos en una sociedad machista. [...] Y el marido, depende de cómo te lo educas. Si tú le enseñas que esté en el sofá con el mando de la tele por delante, así lo vas a tener. Si le enseñas que te ayude, pérame una patata o una zanahoria, porque es lo que sabe hacer, es lo que te ayuda. Pero yo me he criado en una familia que mi madre hacía todo. Mi padre se sentaba en la mesa y esperaba el plato, y luego se levantaba de la mesa y ya está” (Madre_EF1).

Aunque en algunos casos matizan y reconocen diferencias en poblaciones rurales o achacan la desigualdad a otras religiones y culturas.

Respecto a la evolución en temas de igualdad reconocen grandes avances en los últimos diez años.

“Yo creo que sí, sí, sí, sí, sí, muchísimo. Aunque todavía creo que no ha alcanzado lo que debería de haber alcanzado. Yo, que soy de un pueblo de Cáceres, cuando voy algún fin de semana, veo amigos de mi edad o incluso más jóvenes y a veces digo: ‘Madre mía. Estos viven como hace 50 años’. En el pueblo, tengo amigos que están siempre en el bar y la mujer siempre en casa con los niños y ahí no se sale ni sábados, ni domingos, ni fiesta... Yo creo que en los pueblos se ha quedado todavía

la cosa... Hay algunos de mentalidad muy cerradita todavía” (Padre_EF2).

“Nosotros hemos tenido unos vecinos que se separaron y, bueno, malos tratos y tal, y no te das cuenta y luego al final te enteras. Yo tengo la sensación de que esto tenía que haber ido un poco más rápido, pero también hay religiones y hay otras nacionalidades que, a lo mejor, no lo ven así. Cuando vas paseando aquí muchas veces, pues ves, a lo mejor, a una pareja marroquí que él va delante y ella, un metro por detrás, va con el carro de la compra. Lo cual para ellos es normal. Pero, bueno, son otras religiones, otros comportamientos” (Padre_EF2).

En otros casos sí se reconoce el machismo y el sexismo en la sociedad, sobre todo presente en el entorno de sus hijos e hijas, en la música o en las redes sociales, y tienen claro que la solución viene a largo plazo de la mano de la educación en igualdad.

“En casa no se escucha reguetón porque no nos gusta y muchas veces es sexista. Yo accedo a sus listas en Spotify y escuchan música actual pero no tienen reguetón ni trap. Es que hay muchas canciones que son... Yo me pregunto: ‘¿La gente se para a pensar lo que dice la canción o directamente lo repiten sin pensar?’ [...] Y las redes sociales... A ver, sí. Y, por ejemplo, TikTok es un peligro [...] Sí, sí, son sexistas. [...] Queda mucho por hacer. Educación, educación, educación. Yo siempre lo digo. Porque ahora cuando ves un asesinato a una mujer la gente dice: ‘Pues esto con más policía...’, pero yo pienso que es educación desde pequeños” (Padre_EF9).

Estos padres y madres reconocen que hay cuestiones que mejorar en materia de igualdad de género y saben reconocer a esa parte de la sociedad que no lo ve tan claro.

“Todavía hay muchos casos en los que a las chicas se les mira el tema de la maternidad. Seguro que más de una empresa prefiere coger a un chico que a una chica por ese tema. Ahora, por suerte, hay muchas más facilidades para los padres. Que digo yo que, como padres, les gustará disfrutar de esa paternidad y estar al lado de sus hijos. Pero todavía falta un poquito por hacer en esta sociedad” (Madre_EF5).

“En el instituto hacen un taller sobre violencia de género y todos los años tenemos broncas, porque hay un chico que protesta o hay un padre que protesta. Dicen: ‘No consideramos que la violencia de género sea de género, la violencia es violencia’. Para que te hagas una idea de cómo está la cosa” (Madre_EF3).

“Ahora en los centros educativos se imparte educación sexual, pero creo que está habiendo un retroceso en este sentido, porque hace años la educación era nula y ahora que hay, te encuentras con padres que no quieren” (Padre_EF4).

Entre los valores que las familias dicen transmitir a sus hijos e hijas está el respeto y la no violencia de forma general, y solo en algunos casos encontramos la defensa explícita de la igualdad de género como valor primordial -“En esta casa nada de machismo”- (Madre_EF3).

“Pues [evitar] cualquier cosa relacionada con violencia o con la falta de respeto hacia los demás” (Madre_EF7).

“Los valores que yo les intento inculcar a los dos, tanto al niño como a la niña, es comunicación y respeto. Respeto a todo el mundo. Ser responsables y ser consecuentes con sus acciones” (Padre_EF6).

“Sí, la igualdad, sobre todo. En mi casa yo le podría decir a mi hija que saque el lavavajillas como se lo digo al mediano. La igualdad en todas partes” (Padre_EF2).

Se presenta un problema en la socialización de las hijas e hijos cuando el reconocimiento de la igualdad de género es un valor de la familia, pero consideran que las redes sociales están lejos de ser un aliado que refuerce este principio. Este es uno de los nuevos riesgos a los que se enfrentan las familias actuales, en el que las redes sociales aparecen como una nueva forma de socialización que aumenta la independencia de los menores (Ayuso, 2015). Se trata de un nuevo entorno simbólico de socialización, que en ocasiones llega a sustituir la información transmitida desde la familia (Ruiz-Corbella y De-Juanas, 2013).

“Mi hijo está empezando a hacer afirmaciones machistas. Pues: ‘Es que la mujer tiene más tal’ o ‘Es que la violencia no tiene género’. Todas estas cosas, que son todo lo contrario de lo que yo pienso. Y creo que esto es de los vídeos que ve en las redes sociales y de los compañeros

de la clase. Yo creo que todo este tema de violencia de género está generando en los chicos, varones, una reacción contraria de la que se espera” (Madre_EF3).

Es sabido que estos valores y comportamientos que sostienen la igualdad de género deben ser aprendidos en la familia, a lo largo del proceso de socialización. La que venimos denominando socialización diferencial. Pero es importante saber cómo se hace efectiva, o sea, cómo se lleva a la práctica en los hogares de las personas entrevistadas.

En primer lugar, se observa que la idea de educar conscientemente de forma igualitaria está en la mente de las familias, lo cual es un primer paso importante.

“Claro. Si ella hubiese tenido un hermano la educación que le hemos dado sería la misma” (Padre_EF8).

“Yo creo que les educamos igual. Lo que pasa es que como son diferentes... Pero no por sexo, diferentes de personalidad, pues hay que cambiar cosas. No le puedes pedir lo mismo al uno que a la otra. Pero en relación al género sí, como las horas de llegada, el tema de salir, todo es igual. Tenemos los mismos criterios. Y las tareas de la casa igual” (Madre_EF3).

“No les hemos educado de forma diferente, que yo me haya dado cuenta. A los dos les hemos tratado igual. Los dos han tenido recompensas o castigos cuando se lo han merecido. Yo creo que a los dos les he tratado igual. [...] Hay diferencia entre ambos, pero no por ser chico o chica, sino porque los valores que se les ha enseñado a cada uno los han asimilado a su carácter. Ella, por ejemplo, es defensora de la igualdad y le molesta mucho la homofobia. Los dos más o menos tienen los mismos valores, pero cada uno lo adapta a su carácter” (Padre_EF6).

Sin embargo, habría que disgregar el discurso socialmente aceptado sobre socializar en igualdad del discurso de lo que realmente piensan y hacen a la hora de educar a sus hijas e hijos. No olvidemos que estos padres y madres han sido educados en una sociedad no igualitaria. Ante la pregunta sobre si las tareas que se les encarga a sus hijos e hijas son las mismas la respuesta es afirmativa, pero caen en la trampa de la socialización diferencial.

“Sí. De hecho, uno es muy cocinero y la otra friega. Yo le digo a mi hija que tiene que aprender a cocinar, como mujer. ¡Fíjate, que soy yo misma la que caigo en esto! Pero luego cada uno tiene sus gustos” (Madre_EF5).

Si atendemos a la socialización en igualdad desde la forma en que se reparten las tareas domésticas, este reparto aparece como una labor de educación importante. En la mayor parte de los casos el reparto parece totalmente equitativo en la familia, generalmente por una cuestión práctica de la vida cotidiana en la que madre y padre trabajan fuera del hogar.

“En mi casa, yo le digo a mi hija que saque el lavavajillas igual que se lo digo a mi hijo. La igualdad en todas partes. [...] Yo lo único que no hago en casa es planchar porque no sé, pero lo demás da igual que sea barrer, que sea fregar, colocar ropa, cambiar sábanas, eso todo lo hacemos mi mujer y yo, da igual, ahí no hay... No soy de los que no hago nada y ella lo hace todo, no, no, no, en absoluto. [...] En la casa, ya te digo que se hace todo por igual. El tema de la igualdad siempre se ha llevado así” (Padre_EF2).

“A los dos les he enseñado todo lo que antes se enseñaba a las niñas en casa, porque al final trabajando los dos se necesita una cooperación en casa, independientemente de que sea un niño o una niña” (Madre_EF5).

“Sí, sí, los dos colaboran en casa. Desde muy pequeños saben que tienen que hacer su cama, colocar el desayuno... Nadie es criado de nadie y menos trabajando su padre y su madre. Porque yo he conocido gente, chicas y chicos, que con 25 años no saben poner una lavadora. Hay que educarles para que sepan defenderse y vivir solos. Educarles en las tareas domésticas es enseñarles que no es un trabajo de mamá o un trabajo de papá. La ayuda cotidiana la tienen que hacer y no se quejan, saben que lo tienen que hacer. Y los dos hacen lo mismo, tanto el chico como la chica. Y en casa yo cocino y cuando termino digo: ‘A ver, ¿quién friega?’, y entre ellos se organizan. Yo no les digo él tiene que hacer esto y ella lo otro. Nunca hemos diferenciado. Todo son tareas domésticas y hay que hacerlas” (Padre_EF6).

“Intentamos educarles igual. A hacer la cama, limpiar la mesa y esas cosas imprescindibles en casa, se lo hemos pedido a los dos a la vez

para que él se fuera acostumbrando y viera que se lo pedíamos también a él y no hubiese diferencia entre el niño y la niña. Aunque en realidad a él se lo estamos pidiendo tres años antes que a ella. O sea que ahí estamos intentamos ser feministas” (Padre_EF4).

En ocasiones ocurre que la idea de “igualdad en el reparto de tareas en el hogar” se interpreta de forma confusa. Se denomina “ayuda” y no colaboración equitativa, lo cual indica que no está realmente interiorizada la igualdad en el hogar, pues hay que tener en cuenta que en la actualidad el “trabajo familiar” continúa siendo una de las muestras de socialización sexista más claras, pero aún no es algo siempre reconocido (Ceballos, 2014). Ante la pregunta sobre si hay igualdad en las familias la respuesta suele ser afirmativa, la percepción que tienen es de igualdad.

“Sí, sí [risas]. Sí, trabajamos los dos y muchas veces digo ‘no me apetece preparar la cena, venga te toca’, lo que sabe hacer, unas patatas, unos filetes, lo que sea... pero lo hace. O yo estoy teletrabajando y se pone a las 3-4 a fregar los platos. Sin problemas. Y mis hijos también me ayudan” (Madre_EF1).

“No tenemos reparto equitativo porque trabajo yo principalmente. No tengo tiempo de hacer lo que hace ella. Y no me deja. Entonces no la puedo ayudar. Intentamos que los niños tengan responsabilidad, pero es difícil de conseguir. Intentamos que ayuden, que recojan la mesa, que hagan su cama... Cada vez intentamos que hagan una cosa más, pero como inteligentes que son es difícil porque dicen: ‘Si lo hacen ellos, para qué lo voy a hacer yo’” (Padre_EF9).

“A mi hijo no le pedimos que haga muchas tareas, solo que cuide de sus hermanos para que mi mujer pueda hacer la cena o limpiar un poco. Pero yo a su edad hacía muchas más cosas que él en casa. Yo hacía cosas caseras de hombre en casa y mi hermana ayudaba más con la limpieza” (Padre_EF10).

Más allá del reparto de tareas domésticas, la socialización de género puede observarse desde la naturalización de la segregación del mercado laboral por sexo. En este sentido, las familias entrevistadas no admiten haber dirigido a sus hijos o hijas en una dirección estereotipada por su género, pero sí reconocen la polarización de la elección profesional de hombres y mujeres en

esta sociedad. Ello reafirma la línea de investigación de Perez-Felker (2013), según la cual las categorías “hombre” y “mujer” todavía están fuertemente asociadas con determinadas expectativas sociales, particularmente en torno a la escolaridad y la carrera profesional.

“Si ellos quisieran ser enfermeros o maestros de infantil, pues sin problema. Lo veo bien en los dos casos, tanto para chicas como para mis hijos. [...] En la sociedad, en general, parece que hay trabajos para chicos y trabajos para chicas, pero no para mis hijos” (Madre_EF1).

“Ella hará lo que ella quiera hacer. Quiere ser profesora como su abuelo. Nosotros la hemos asesorado, todos hemos opinado. Pero tampoco es una cría a la que puedas dirigir mucho. Ella es cabezota y difícil de convencer” (Padre_EF8).

“Las profesiones son lo que elige la gente. Yo, cuando estudiaba informática, si querías ver chicas te ibas a farmacia o algo así. ¿Por qué? No lo sé. Hay muy pocas mujeres a las que les guste la informática. Afortunadamente ahora cada vez más. Será por gustos. También estamos muy programados en temas de gustos y a las chicas se las programa más por un estereotipo a otro tipo de carreras: periodismo, profesoras... y cosas así. Y los chicos más a ingenierías. Pero no tiene por qué, porque hay científicas maravillosas. Yo no entiendo el por qué se tienen que ir hacia un lado o hacia el otro” (Padre_EF9).

“Yo no sé si les gusta lo que es propio de una chica o de un chico, pero los dos tienen muy claro lo que quieren hacer. Mi hija siempre ha pensado en algo que tuviese que ver con ciencias de la salud. Quería hacer medicina forense, pero está haciendo química. No sé si esa carrera la decidió por ser una chica, pero es algo que quería y ahí está. Y el niño va pensando un poco en una ingeniería y él tiene claro que va a ser ingeniero” (Madre_EF5).

De la misma forma, también hay familias que establecen distinción entre sus hijos e hijas por entender que mujeres y hombres tienen intereses y conductas completamente diferenciadas, lo que después se va a ver reflejado en sus intereses y comportamientos en las redes sociales.

“Por cómo es mi hija y su grupo de amigas, no creo que tengamos problema con las drogas, pero a lo mejor tienes un chico y con él tienes que hablarlo. Porque mi hija se junta con sus amigas y se van a un parque a comer pipas, pero a lo mejor el chico pues van a jugar al fútbol, luego se van a tomar una cerveza y la cerveza termina en un cigarrillo un día y otro día en otra cosa. [...] Con el tema del sexo es lo mismo. En el caso de un chico no tienes los problemas que tienes en el caso de una chica. El chico no se puede quedar embarazado. La chica es a la que le cambian los planes de vida” (Padre_EF8).

“Sí que es verdad que, según han ido creciendo, mi hija siempre ha tirado más a mí, porque ella es más abierta y más cariñosa, entonces me saca lo que quiere. Y mi hijo... tira más a su madre... él pasa más de todo y no se expresa tan abiertamente. Por eso siempre hemos discutido su madre y yo” (Padre_EF6).

Por último, el aspecto más visible en el que se socializa desde la diferencia con base en el género es en el control de horarios. Aparentemente es por miedo, basado en la idea de que sus hijas corren más peligro que sus hijos, lo que lleva a las familias a diferenciar entre ser chico o ser chica, pues a ellas se las percibe como más vulnerables. En este caso, la restricción horaria es la medida más recurrente.

“En los valores, les educamos igual o por lo menos lo intentamos. Aunque es verdad que, a la hora de salir, inconscientemente, no tienes la misma idea del miedo, porque son chico y chica, y no es lo mismo. Cuando el niño empiece a salir no tendrá más libertad en el horario, no. Pero una cierta diferencia a nivel mental sí, en eso no nos vamos a engañar” (Padre_EF4).

“A ver, en este caso, tengo que ser sincero y decir que al ser niña la protegemos un poco más en las horas de llegada. Porque creo que, a lo mejor, al ser niña corre más peligro, no sé; sobre todo porque se están dando casos de alguna chica que han violado o de chicas que les quitan el móvil. Entonces, en ese sentido, yo creo que es más frágil y la cuidamos un poco más. Lo que no quiere decir que a los chicos no les pongamos hora” (Padre_EF2).

“A la hora de llegar a casa o algo así sí te digo que podría haber alguna diferencia. Porque no es lo mismo que un chico de metro noventa venga andando solo a las tantas de la noche desde el centro del pueblo a que una niña venga andando. Porque parece más indefensa. Que luego a lo mejor no tiene sentido, pero físicamente es algo que haría” (Madre_EF7).

“Y oyes: ‘No, es que hay que educarles igual’, que sí, pero el día que tengas un problema, tenlo tú con tu hija, yo no quiero tenerlo con la mía” (Padre_EF8).

“En derechos humanos sí somos iguales, pero no es lo mismo que un chico vaya solo por la calle a las doce de la noche a que lo haga la chica. Es una chica y hay que tener más cuidado con ella. Hay más peligrosidad. Una chica siempre está menos protegida en ese caso y los hombres son más fuertes y tienen más capacidad de protegerse en situaciones peligrosas” (Padre_EF10).

Estas conductas encajan con los hallazgos de Rodríguez-Martín *et al.* (2020) sobre los patrones diferenciales de control que las familias castellanomanchegas establecen para hijos e hijas, en las que se produce un mayor control de la agresión en las chicas y mayor control de la expresión emocional de los chicos, aunque también hay familias que entienden que la vulnerabilidad no proviene del sexo del menor y que los peligros que pueden sufrir sus hijos e hijas no terminan con la restricción de horarios de las hijas.

“Mira, ella ya tiene veinte años y a él no le dejamos venir tan tarde como a su hermana, porque es más pequeño. Pero cuando su hermana tenía la edad de él era exactamente lo mismo. Siempre con mucho cuidado porque vivimos a las afueras y nos ha tocado ir a recogerles, tanto a uno como a la otra” (Madre_EF5).

“Sí que preocupa, claro. Toda persona desconocida que se acerca a tu hija... o a tu hijo, porque supuestamente tenemos la idea de que el niño está menos expuesto a problemas, y no es cierto. El peligro es el mismo” (Padre_EF6).

Uno de los resultados más relevantes es que muy pocas personas han destacado la importancia de educar específicamente a su hijo en el respeto a la mujer, más que a su hija en el temor o cuidado ante situaciones de peligro.

“Yo no tengo que educar a mi hija para que se defienda, pero tengo un hijo y sí que lo estoy educando para que no se meta con otras personas o con el sexo opuesto, en este caso” (Padre_EF6).

“Nosotros siempre hemos intentado que ellos traten bien a todo el mundo en general, pero que traten bien a las mujeres, que haya respeto” (Madre_EF4).

“A la chica hay advertirle que tenga cuidado de protegerse ella y al chico que no actué como no quieren las chicas que actúen los chicos. No sé si me explico. Al chico habrá que educarle en que no sea el agresor” (Padre_EF10).

Los modelos de comunicación que tienen las familias con sus hijas e hijos son indicadores de cómo se produce la socialización diferencial en las familias entrevistadas.

Los discursos de las personas entrevistadas indican que padre y madre tienen asignados roles diferenciados en lo que a comunicación con sus criaturas se refiere. En dicho rol, las madres se presentan, de forma inequívoca, como la figura de confianza, más cercana y afectuosa.

“Yo creo que hablan más conmigo que con mi marido. En general no tenemos secretos, lo hablamos entre todos. Pero cuando se trata de comentarme cualquier cosa vienen hacia mí” (Madre_EF1).

“Suelo ser yo la que habla con mis hijos de todo. Suelo ser más pesadita. Y nunca hemos tenido ningún problema en hablar de cualquier tema con ellos desde pequeños, entonces nunca ha habido esa barrera que se crea cuando empiezan a crecer un poquito” (Madre_EF7).

“A ver, es una chica y tiene a su madre. Entonces hay temas que no ha hablado conmigo, pero a lo mejor yo no soy... Vamos a ver, tema de sexo y tema de chicos lo ha tratado con su madre. Son temas que conmigo, porque yo soy hombre o porque tenga menos confianza que con su madre, pues no lo ha hablado. A mí me ve protector, entonces sí hay cosas para las que recurre a mí, pero para estos temas no” (Padre_EF8).

“Nosotros siempre estamos de acuerdo en cómo educarles. O intentamos estarlo. Pero hablan más con ella. Le cuentan más cosas” (Padre_EF9).

“Intentamos estar de acuerdo en lo que le decimos, pero tiene más miedo de que yo le quite el ordenador o el móvil y le cuenta las cosas primero a su madre. Me tiene como el duro” (Padre_EF10).

Esta misma situación en la que las madres representan en sus familias el papel protagonista en el cuidado emocional de sus miembros se extrapola a la preocupación por los riesgos y el abordaje del control de las redes sociales entre los menores. Las madres son, por tanto, las guardianas emocionales de la familia en todas las situaciones.

[Entrevistadora: ‘¿Tenéis estrategias distintas tu marido y tú a la hora de afrontar el uso de redes sociales?’]. “No hay diferencia porque automáticamente me cede la palabra. [Risas] No hay discusión” (Madre_EF7).

“Normalmente se preocupan más las madres que los padres. Tengo un padre en el grupo de amigos que se preocupa mucho, pero es que es Guardia Civil y ese lo mira con lupa. [Risas] Pero, por lo general, hablamos más [de los riesgos de las redes sociales] las madres” (Madre_EF5).

En esta realidad se mezclan dos estereotipos: uno hacia la madre y otro hacia el padre. Dichos estereotipos se basan, por un lado, en el papel más comunicativo y comprensivo de la madre dentro de la unidad familiar y, por otro, en la barrera emocional de los padres que les impide encargarse de esta labor de comunicación.

“Mi hija me pregunta muchas más cosas que el niño. Pero en general los dos recurren más a mí que a su padre. Pero la niña es por ser mujer. Si es que al final tenemos que cambiar mucho la mentalidad. Porque el padre me dice: ‘Es que tienes que decirle que si ya se relaciona que hay que utilizar medios, que no solo por los embarazos sino por la transmisión de enfermedades’, y le digo: ‘Dilo tú que eres el padre’. [Risas] ¿Sabes lo que te digo? Pero, en general, los hijos se abren más con la madre que con el padre” (Madre_EF5).

La reproducción de los roles tradicionales de género y el reparto de responsabilidades de las familias tiene lugar también en la relación con el centro educativo, en la que las madres son, de forma generalizada, las representantes de la familia en el mismo. Una vez más la socialización

diferencial se hace visible, con la reproducción del esquema clásico de división sexual del trabajo en el reparto de responsabilidades familiares (Ceballos, 2014).

“A las reuniones casi siempre intento ir yo. Cuando eran más pequeños, si libraba mi marido iba él, para no cogerme yo el día, pero de costumbre suelo ser yo” (Madre_EF1).

“También te tengo que decir que a las tutorías suele ir mi mujer” (Padre_EF2).

“En las actividades o talleres que organiza el AMPA hay más mujeres. Sí que participan hombres, pero en su mayoría somos mujeres” (Madre_EF5).

“Su madre tiene un grupo de WhatsApp de madres. Es cierto que los hombres somos muy machistas y las mujeres muy feministas. Entonces, en ese grupo hay solo madres, y a lo mejor no me han dicho: ‘Oye, el padre de fulanita también tiene que estar’. Es que, por suerte o por desgracia, la madre es la que está involucrada. De siempre han estado más involucradas las madres” (Padre_EF8).

“Si en la mayoría de las reuniones el 90% son madres. Para que vayan cuatro o cinco padres es que la madre no podía porque estaba trabajando o no sé” [Risas] (Madre_EF7).

Afortunadamente hay excepciones entre los discursos analizados de esta labor femenina, casi en exclusiva, tanto en las reuniones con el centro escolar como en la comunicación familiar. Sin embargo, estas excepciones podrían ser casos aislados, pues tampoco se puede afirmar que representen una tendencia de cambio:

“En principio, si podemos los dos, vamos los dos” (Padre_EF4).

“A mí me llaman y yo voy. Yo es que no uso redes sociales ni estoy en los grupos de Whatsapp, pero si me llaman voy a hablar con ellos” (Padre_EF8).

Por último, también se ha observado que la desigualdad sigue haciéndose patente en la comunicación de las familias según sea con sus hijos o sus hijas. Los padres y madres entrevistados mantienen una forma de comunicación diferencial con sus criaturas, basada en la creencia de que chicas y chicos son diferentes.

“Entiendo que las niñas son más... no sé... más difíciles de controlar. En el trato, a lo mejor chocaríamos un poquito más a la hora de responder, a la hora de... Claro, como maduran antes. Quizá sería por eso. Entonces chocaría más y tendría que ser más estricta o tiraría la toalla. No sé” (Madre_EF7).

Toda la información analizada, relacionada con la socialización que las familias hacen de sus hijas e hijos, nos permite observar que en gran parte de los discursos de las personas entrevistadas hay una inclinación favorable por educar en igualdad. No obstante, también vemos que permanecen ciertas creencias estereotipadas sobre cuál es el papel de padres y madres en las familias y de los hombres y las mujeres en la sociedad en general.

2.- ANÁLISIS DE LAS REDES SOCIALES DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS FAMILIAS

El contexto familiar y las personas que lo conforman juegan roles decisivos que determinan la orientación de la educación familiar, como se ha podido comprobar en el apartado anterior sobre la socialización diferencial. A pesar de que la familia es aún hoy en día el primer agente de socialización, el desarrollo de las sociedades postindustriales ha generado relevantes cambios que han impactado tanto en la estructura como en las funciones de las familias (Álvarez, Muñoz y González, 2019), y uno de ellos sin lugar a duda lo constituyen las redes sociales. Las familias actuales deben convivir con otros agentes educativos más allá del contexto escolar que también tienen una gran significación y repercusión en la construcción del desarrollo de la infancia y la adolescencia. Los medios de comunicación y, especialmente, el uso de las redes sociales ocupan un papel fundamental en la construcción de la identidad adolescente y ocupan un espacio relevante en el proceso de socialización familiar (Dehue, Bolman, y Völlink, 2008).

El Pew Research Center (2018) ha denominado a nuestra época la era de la distracción, ya que el 54% de la población adolescente de Estados Unidos ocupa gran parte de su tiempo en el uso de móviles, generando una alta preocupación en las familias. Este uso exagerado puede deberse a la necesidad de la desconexión o evitación de su realidad (Carr, 2011; Christakis

et al., 2010; Kuppuswamy y Narayan, 2010; Naval *et al.*, 2016), provocando así una alta dependencia de las pantallas.

En referencia al papel socializador en el ámbito de los usos de las redes sociales, las madres y padres pueden influir en sus hijas e hijos a través de dos actuaciones principales: como modelos, en este sentido influirá en el menor la actitud de sus madres y padres ante Internet; y a través de las prácticas educativas que realizan o acciones de mediación (Yubero *et al.*, 2018).

Otro de los aspectos fundamentales dentro del contexto familiar son las funciones que deben ejercer. Una de las funciones más aceptadas es su orientación hacia el cuidado de sus hijos e hijas, así como ayudarles en su desarrollo personal para que sepan resolver con éxito los diferentes retos que les plantea la sociedad (Ródenas-Rigla *et al.*, 2017).

En este sentido, resulta necesario que las familias conozcan, ayuden y responsabilicen a sus hijos e hijas en el uso responsable de las redes sociales para protegerles de los posibles riesgos que en ellas puedan existir (Chan *et al.*, 2015). Para Mesh (2009) es fundamental el papel de la mediación parental, o actividades que pueden llevarse a cabo para proteger a los y las adolescentes respecto a los peligros del uso de Internet, pudiendo ser esta una mediación restrictiva (limitando el tiempo, donde la población adolescente no participa en la decisión), activa (discutiendo acerca de temas relacionados con el uso de Internet y negociación de normas) o uso conjunto (la familia acompaña a sus hijos e hijas mientras se conectan a Internet). El mundo adulto tiene una incidencia clave aunque limitada en las motivaciones de los más jóvenes; no obstante, estas deben atenderse, para convertirse en un modelo relevante para el mundo adolescente.

Las entrevistas a madres y padres de Castilla-La Mancha nos permiten analizar hasta qué punto las familias conocen el uso que sus descendientes realizan de las redes sociales, así como la propia utilización.

En general, las familias usan las redes sociales esencialmente como una forma de comunicarse e interactuar con otras personas, con fines múltiples: entretenimiento, culturales, educativos, informativos. Como norma general, sus usos están bastante alejados de los usos de sus hijas e hijos.

“Yo creo que para cosas distintas; ellos siguen a *youtubers*, juegos, siguen a *youtubers*, cómo juegan, *gamers* se llaman. Y el Instagram para los amigos” (Madre_EF1).

“A esta edad lo que más les gusta es de entretenimiento, no tanto de educación y cultura, sino de entretenerse. Como *gamers*, como amigos, canciones, el tema de TikTok, de hacer ciertos vídeos” (Madre_EF1).

“Solo utilizo Internet para informarme yo, vamos, no sé, recetas, viajes, libros, nada que ver con cómo lo utilizan ellos. Porque ellos a lo mejor te preguntan: ‘oye y cómo se va a no sé’ y yo les digo ‘pues míralo, si tienes Internet’, pero eso no se les ocurre, para esas cosas no...” (Madre_EF3).

“Nosotros ya te digo que tenemos redes sociales y utilizamos Twitter la que más, pero sobre todo para estar informados principalmente” (Padre_EF8).

“Pues... temas de tecnología informática. Sigo a gente de tecnología, de seguridad, noticias. Luego, de aficiones, tema de los coches eléctricos, que también estoy viendo ahora temas de gente que también tiene coches eléctricos, lo que dicen, lo que no dicen, pros, contras. Senderismo, por ejemplo” (Padre_EF8).

Un padre expresa de manera muy clara la razón por la que no necesita hacer uso de las redes sociales y compara con las razones que tienen sus descendientes.

“Yo ya tengo mis amigos físicos, que los conozco, y no necesito echar mano a esto ni para buscar relaciones nuevas ni para alguien que me diga que hago bien las cosas. Entiendo que para los chicos pues cada momento o cada época tiene sus cosas y ahora ha tocado las redes sociales y creo que pueden tener sus cosas positivas, en algún momento pueden encontrar a alguien que les pueda ayudar” (Padre_EF4).

Los y las adolescentes han generado un alto protagonismo social, además de adquirir unas grandes competencias en el uso de la tecnología. Esto supone que algunas familias se sientan abrumadas por la gran diferencia entre su propia competencia, provocando una brecha digital intergeneracional (Salcines-Talledo *et al.*, 2018). No obstante, no sólo esta distancia competencial es lo que puede preocupar a las familias. Más bien es la probable

mitificación de las altas habilidades de los jóvenes en el uso de la tecnología. El mundo adulto, en muchas ocasiones, se siente perdido o confundido (Garrido *et al.*, 2016; Ruiz-Corbella y De-Juanas, 2013), sobre todo cuanto menos uso hacen de las redes sociales. En algunos estudios se concluye que aquellos que más utilizan estos medios tienen una mejor valoración del mundo en red (Chan *et al.* 2015). El nivel de alfabetización digital de las familias se relaciona con el control parental, siendo menor cuanto más información tienen y mayor uso realizan de las redes sociales (Lou *et al.*, 2010). En atención a las voces de los adultos presentadas, parece evidente la existencia de una brecha generacional, que en algunos casos se manifiesta en la incompreensión del uso que se realiza, y en otras en una falta de formación y, por tanto, de seguimiento y control del uso que realizan de las redes sociales sus hijas e hijos. Las redes sociales son accesibles cada vez a unas edades más tempranas y las legislaciones existentes no son suficientes para frenar los posibles riesgos que pueden surgir de algunas prácticas precoces inapropiadas.

Respecto al control parental, existen diferencias importantes entre las familias. Por ejemplo, sólo el 22,3% reconoce haber delimitado reglas y normas de uso, frente al resto que tienen acceso ilimitado (Colás *et al.*, 2013). En el estudio de Norton (2018), el 87% de las familias opinaba que era peligroso que sus hijos e hijas tuvieran dispositivos móviles sin supervisión, aunque el 57% de ellas les permitían hacerlo sin ninguna vigilancia. No obstante, los resultados de Mullen y Hamilton (2016) indican que la población adolescente se muestra indiferente ante el control parental e, incluso, podría resultar contraproducente. Cuando son pequeños el control parental es bastante habitual, pero a medida que van creciendo se abandona el seguimiento, “pero ya con quince años me da igual” (Madre_EF3), especialmente si los resultados académicos son buenos, pero, aun así, existe la percepción de que sus hijas e hijos no aprovechan la potencialidad de las redes sociales.

“[...] pues a lo mejor hace treinta años o treinta y tantos años yo hubiese tenido el Ok Google para decirle Ok Google, yo qué sé, dime algo sobre la Segunda Guerra Mundial... Pero no, ellos lo usan para lo que lo usan y es que no lo aprovechan” (Padre_EF2).

“Al principio empezamos con el control parental, pero lo fuimos dejando, lo fuimos dejando y últimamente debo decir que pecamos de dejarlos

todo el tiempo que quieran, siempre y cuando ellos respondan también académicamente, y bueno. Pero soy consciente de que les roba muchísima energía, pero muchísima; una energía que podrían emplear para cosas de más provecho” (Padre_EF2).

Sin embargo siempre hay excepciones de chicos y chicas que descubren las potencialidades y cuya familia reconoce la suerte que supone este acceso a la información tan fácil y útil.

“Tema matemáticas, pues yo si no me entero, lo que hago es, pues me cojo, me voy a esto de Únicos, me parece que se llama la web, y veo vídeos de cómo poder mejorarlo y ver si me entero. Yo les digo ‘qué suerte tienes tú, que en mi época no existía’, teníamos un libro como mucho y si no te enterabas, no te enterabas” (Padre_EF8).

Respecto al tiempo, la mediación de uso ha sido estudiada por numerosos autores (Arango *et al.*, 2010; Bringué y Sádaba, 2011; Garitaonandia y Garmendia, 2007; Shin y Kang, 2016; Sureda *et al.*, 2010), concluyendo que las familias limitan el tiempo de uso, pero esto no se traduce necesariamente en una adecuada protección sobre los contenidos a los que acceden (Taddicken, 2014). Los resultados de las entrevistas concuerdan con estos estudios. El control parental, si se produce, se limita a la restricción del tiempo de uso del móvil, pero muy pocas veces, y menos a esas edades, de los contenidos de las redes sociales.

“Si hacen todo [tareas], yo les permito seis horas, que ya es bastante. Ahora, por ejemplo, en vacaciones, que ellos han sacado muy buenas notas, tienen todo aprobado y tal... tienen siete horas al día, que es bastante, yo lo considero una barbaridad. Pero qué ocurre, que por ellos serían doce” (Padre_EF8).

Existen algunos planes internacionales que están trabajando para sensibilizar a las familias sobre el uso que hacen sus hijos e hijas de las redes sociales con el fin de que puedan adoptar una conducta activa, ya que las familias tienen un papel fundamental para la minimización de los peligros de las redes sociales, así como para educarles en su buen uso (Livingstone, 2007; Marciales y Cabra, 2011). No obstante, no hay una conclusión certera sobre la mediación familiar en este sentido. Algunos estudios indican que esta mediación restringe los riesgos (Rosen *et al.*, 2008), mientras que otros

concluyen que la mediación restrictiva no influye en el uso que hacen los adolescentes (Valcke *et al.*, 2011). Esta inconsistencia en los resultados podría explicarse teniendo en cuenta el nivel cultural de las familias y el propio uso que ellas hacen de las redes sociales (Valcke *et al.*, 2010).

La brecha generacional se manifiesta en muchas ocasiones en visiones negativas que las familias empiezan a desarrollar hacia el uso de las redes sociales por parte de sus hijas e hijos. La mayoría de las madres y padres son conscientes de los problemas que generan las redes sociales, especialmente de relación con sus hijas e hijos, pero se sienten incapaces de frenar esta dinámica del móvil a todas horas, como si fuera un apéndice de sus cuerpos. Situaciones que generan tensiones y emociones negativas hacia las redes sociales.

“[...] a la hora de comer el móvil, a la hora de levantarse el móvil y esto de las redes sociales, pues últimamente me está poniendo un poco así ¿sabes? Ya me estoy empezando a cansar un poco de todo esto. Sobre todo porque veo que no se usan adecuadamente, porque esto se podía usar de otra manera, ¿no?, para sacar beneficios. Pero para hacerse vídeos de estar bailando o estar haciendo tonterías pues no es muy servicial” (Padre_EF2).

“Lo típico que decimos los padres cuando llevan dos o tres horas con el móvil, pero los dos se lo recriminamos o le damos los mismos consejos: que se lea un libro” (Padre_EF4).

En otras ocasiones esa brecha generacional se manifiesta en el binomio preocupación de la población adulta frente a la despreocupación e incluso inconsciencia de la población adolescente.

“Sí, sí, algunas veces nos cuentan, ‘pues le han hackeado la cuenta a no sé quién’, esas cosas sí, sí, sí. Pero en general, no son conscientes, ellos creen (a los míos, mis hijos) que no les va a pasar. Dicen ‘bueno mamá, siempre estás pensando mal’, ¿sabes? Ellos tienen la idea de pues yo, como la abuela de la casa, dicen ‘es que siempre estás pensando mal de la gente, es que tal’ [...] O sea, no tienen la conciencia de que esas cosas pasan en la realidad” (Madre EF3).

No obstante también aparecen visiones sobre los problemas con la población adolescente que no tienen sus raíces en las redes sociales, sino en la etapa que se está viviendo.

“Si alguien piensa que un adolescente por no tener redes sociales no va a dar problemas, creo que se equivoca totalmente” (Padre_EF4).

Las familias se preguntan: ¿Por qué están tan enganchados a las redes sociales? Algunos adultos afirman que la causa son los *influencers*, o las cadenas imparables de vídeos “chorras” (Madre_EF3).

“Cuando me empiezan a decir ‘es que este tiene no sé cuántos millones de seguidores, es que el otro gana no sé cuánto dinero por hacer...’ y finalmente ves lo que hacen y dices ‘madre mía, si hicieran algo de provecho todavía, pero ganar muchísimo dinero por hacer las payasadas que hacen’, finalmente me cabrea” (Padre_EF2).

“[...] mi hijo tema vídeos, pero vídeos chorras ¿sabes? Chorradas, que, encima es como una cadena, que tú miras un vídeo y luego te vienen vídeos parecidos y parecidos y parecidos, pues es que les tienen enganchados toda la noche” (Madre_EF3).

A pesar de tener la sensación de que no hay forma de limitar el uso de las redes sociales, “no hay un filtro, o sea que... no hay nadie que diga ¡hasta aquí!” (MadreEF3), las familias ponen límites cuando se trata de riesgos relacionados con temas sexualizados, por ejemplo, la subida de fotos a las redes sociales, o con la violencia. Las potencialidades de las redes sociales chocan con algunos peligros como la hipersexualización, las adicciones o el *ciberbullying*.

“A ver, yo ya se lo he dicho, el tema de subir fotos a Internet y su madre ya se lo ha dicho, que como vea alguna foto comprometida se acabó lo que se daba” (Padre_EF2).

“Pues mira, una de las cosas que les tengo advertidos y se lo he dicho que no sé lo que haría si llegara a pasar es que estuvieran metidos en algún vídeo de estos que salen por ahí pegando a alguien o riéndose de alguien; se lo he dicho y se lo he dicho 50.000 veces: ‘No sé lo que pasaría en esta casa si el día de mañana vosotros estáis involucrados en algún vídeo de *bullying* o en alguna cosa con algo de eso’; entonces yo creo que íbamos a tener una y bastante gorda” (Padre_EF2).

Existen algunos diálogos dramáticos de las familias sobre estos riesgos, que muestran su preocupación y su necesidad de alertar a sus hijos e hijas sobre estos peligros.

“No, pero siempre hablamos de casos que escuchamos. Por ejemplo, hubo un caso en Azuqueca, hace un par de años creo que fue, que se avisó... y en el instituto [nombra el Instituto] también hablaron de este tema, que una chica se fue a un parque o algo así, con unos amigos, y ahí unos chicos más mayores, de 19-20 años, la cogieron y la violaron. Y los demás estaban en un lado y no decían nada, ni llamaron a la policía ni a los padres, ni nada de nada. Porque claro, los chicos mayores le amenazaron si van a decir algo, ‘si vais a decir algo, os pego’ o lo que sea, y se callaron. Y yo con mi hijo mayor lo he hablado, y le digo ‘a ver, si tú estás alguna vez en esta situación, tienes que llamar a alguien, le dices a un adulto, quien sea, si puedes llamar a los padres de la niña bien, si no a mí, a la policía, a quien sea, pero tienes que avisar por si algo de ese estilo ocurre” (Madre_EF1).

“Y también muchas veces en las redes hemos visto vídeos de tipo dos chicas han pegado a una chica. Vamos, yo no puedo con esas imágenes, y hablo con mis hijos y les digo ‘no permitáis estas cosas, nunca nunca nunca, tenéis que hablar, tenéis que decirlo, no es normal, no es normal” (Madre_EF1).

En algunos casos han oído hablar de esos riesgos, pero no saben exactamente a qué se refieren.

“Del ciberacoso sí, *grooming* y *sexting*, ahora mismo no sé...”. (Madre_EF5).

Por otro lado, piensan que son situaciones que no creen que les pueda pasar a sus propios hijos e hijas, aunque sea una narrativa habitual dentro de las noticias, de la comunidad, etc.; algo que, de nuevo, requiere la necesidad de formación.

“Yo creo que no porque no te lo imaginas. Yo creo que no llegas a imaginar que eso pueda estar pasando en tu casa. O sea, lo escuchas, sabes de alguien que y tal, pero todo muy lejano. Pero yo creo que al final no lo asimilas, que yo igual que he dicho que podrían ser víctimas de, también he dicho que totalmente prohibido que fueran promotores

de... Entonces siempre se ha dicho, siempre hemos hablado del tema, pero, aun así, sabiendo que existe la posibilidad de que pase, yo creo que no te imaginas que... ¿Sabes? Entonces es una sorpresa para los padres y como la mayoría de ellos, en lugar de, primero escuchar todas las versiones, directamente se ponen a la defensiva, entonces es complicado resolver el asunto, yo creo que no hay suficiente preparación para estos temas". (Madre EF6).

Por otro lado, las familias son conscientes de la gran facilidad que tienen sus hijos e hijas para poder acceder a contenidos pornográficos a los que, quizá, no están demasiado preparados para visualizar.

"Es que hoy en día hay una facilidad muy grande de llegar a esos vídeos, ya no es que los busques tú, es que te los pueden enviar; o sea, ya no es que tú entres a verlos, es que te los pueden enviar y como eso va tan rápido y se extiende tan rápido, yo veo que, finalmente, sí que tienen mucha facilidad para entrar; el que sea un poco avisado, ese entra en las páginas que hay de sobra. Es que están ahí, no necesitas absolutamente nada para entrar y reciben vídeos no sólo de pornografía sino en general, de barbaridades" (Padre_EF2).

En ese sentido, son conscientes de que, gracias a esa facilidad, es muy difícil que no visualicen este tipo de contenido.

"[...] estoy seguro de que lo han visto porque es que hoy en día es muy fácil que te lo envíen, ya no es que tú no lo quieras ver, tampoco sé si han entrado o no, pero la facilidad que tienen para recibir, yo estoy seguro de que algo han recibido, vamos, segurísimo" (Padre_EF2).

También se observa en los diálogos de los progenitores la preocupación acerca de la irrealidad que muestran esos vídeos pornográficos respecto a las relaciones reales, que pueden suponer que adquieran una visión distorsionada de las relaciones sexuales.

"Por ejemplo, en una conversación, hemos hablado, por ejemplo, del tema porno. Redes sociales, ellos pueden acceder, tal, por ejemplo... eso no es la realidad, que ellos vean ahí esto, eso no es real, ni son relaciones personales reales, ni son relaciones entre personas normales, están representando algo, pero eso no es la realidad, así no se puede

tratar a la gente. Eso, por ejemplo, sí que es una conversación que hemos tenido con ellos” (Padre_EF7).

Por otro lado, son conscientes de que puede suponer un tema complejo de abordar entre sus hijos e hijas, por cuestiones de vergüenza o de otra índole, recurriendo a estos medios para “formarse” en cuestiones de carácter sexual.

“A ver, que normalicen eso como algo normal, eso es lo que a nosotros nos puede llegar a asustar más, pues eso, una conducta que vean y que digan ‘ah, pues así es la vida’, no, eso no es así. No, es que muchas veces sí que les hemos dicho que si tenían dudas que nos pregunten, porque lo típico, ah, pues un amigo... ‘no, un amigo tuyo tiene tu edad’, les decimos, nosotros tenemos mucha más, te podemos explicar más y sobre todo claro, lo que choca más es la vergüenza que pueden tener al preguntarte cosas, por supuesto” (Padre_EF7).

En ese sentido, las familias identifican que quizá los y las jóvenes deberían estar mejor preparados para gestionar todas las dimensiones que ofrecen las redes sociales, para evitar así algunas situaciones de riesgo.

“Principalmente el problema que tiene es la gestión. Yo creo que si los chicos supieran gestionar eso, una situación de violencia de... contra mujeres o incluso entre jóvenes y demás, pues si lo ve que están pasando fotos de chicas desnudas pues con no pasarlo o denunciarlo, ir a un mayor y decir ‘mira me han mandado esto, qué hacemos con ello’. Pero es más de gestión, no creo que sea tanto de que en sí el medio sea malo. No creo que sea malo el medio de las redes sociales. Creo que es el uso que se le puede estar dando a veces al propio medio”. (Padre_EF4).

3.- PERCEPCIÓN DEL CHOQUE DE LAS REDES SOCIALES CON LA SOCIALIZACIÓN FAMILIAR EN IGUALDAD

Las familias enumeran valores en los que han educado a sus hijas e hijos desde su infancia hasta esta etapa de la adolescencia, como son el respeto, la humildad, la igualdad en el reparto de tareas domésticas, la tolerancia, la sinceridad, tal y como apuntábamos en los apartados anteriores, pero son conscientes de la influencia del grupo de iguales en esta etapa y, por

supuesto, de la influencia de las redes sociales a través de las que interactúan, chocando incluso con los valores transmitidos:

“hay cosas que aprenden fuera” (Padre_EF2).

“[...] yo creo que está empezando a hacer afirmaciones machistas, cosa que, en esta casa, nada de machismo, [imita a su hijo]: ‘bah, porque la mujer, es que siempre; la violencia es que no tiene género’. Todas estas cosas que son lo contrario de lo que yo pienso y su padre. Y yo creo que esto es de los vídeos, bueno y aparte de la clase, de los compañeros” (Madre_EF3).

La transmisión de ciertos valores en la etapa adolescente parece una lucha contra los elementos. La sinceridad se pone, si no en duda, al menos en entredicho:

“No sé si será verdad, es lo que nos dice” (Padre_EF4).

“Tú intentas transmitirle tus principios, pero eso, nada que ver con lo que están viendo en las pantallas o en la vida” (Madre_EF3).

El esfuerzo de las familias en la transmisión de valores es evidente, especialmente en edades más tempranas.

“Siempre hemos intentado ser, a ver, tolerantes, pero ser exigentes, porque ser tolerantes, no es algo que tú digas ‘esto no lo puedes tocar porque no’. Siempre exigir un poco de... ‘para qué lo utilizas, qué es lo que ves’, intentar tener un control, sobre todo cuando eran más pequeños” (Padre_EF8).

La mayoría de la población adulta conecta dicha transformación en los valores con la etapa de la adolescencia, con la esperanza de que sean procesos transitorios y, por tanto, que se vuelvan a recuperar los valores familiares en etapas posteriores.

“Yo creo que, a esas edades, lo que nosotros decimos no es lo más importante para ellos. Pero yo sigo pensando que argumentando y hablando y eso, al final volverán otra vez a pensar en cómo, en cómo es la lógica, en cómo pensamos nosotros” (Madre_EF3).

Aunque también hay familias que perciben los valores transmitidos en la personalidad de sus hijas e hijos.

“No creo que tenga unos malos valores a la hora de esto. Es verdad que, a lo mejor, dice mi mujer: ‘si es que es igual que tú’ o ‘piensa igual que

tú'. [...] Pues en ese sentido a lo mejor me imita, escucha y luego fuera del contexto familiar sí que puede imitar el modelo que le damos nosotros” (Padre_EF4).

Por último, las familias opinan que los centros educativos tienen una responsabilidad socializadora, considerando la formación que imparten de gran importancia para la trasmisión del valor de la igualdad.

“Siempre han tenido charlas, han tenido charlas de igualdad, del tema de la violencia machista, han tenido día de la mujer. Siempre se hacen también actividades para, bueno, pues que se vea que somos iguales, que no tiene que haber diferencias entre personas” (Padre_EF8).

Sin embargo, aparecen controversias: algunas madres y padres opinan que se debe ofrecer formación por parte de los centros educativos, aunque se oponen a que sus hijos e hijas utilicen estos medios en los entornos escolares por miedo al acceso de contenidos inadecuados, a pesar de que tienen acceso ilimitado en muchas ocasiones en sus contextos familiares (Chan *et al.*, 2015). En este sentido, existe una gran paradoja: se les prohíbe su uso en los centros educativos, pero tienen una alta conectividad y medios en sus familias, limitando así sus posibilidades educativas. No obstante, este es un fenómeno en proceso de cambio, ya que algunos autores ya indican la relevancia de incorporar estas herramientas en las prácticas educativas (García-Ruiz *et al.*, 2018; Hamid *et al.*, 2015) para que puedan apropiarse de los beneficios que puede aportar a los aprendices (Bicen y Uzunboylyu, 2013; Hamid *et al.*, 2015; Junco, 2015; Sook Jung, 2009).

4.- PERCEPCIÓN DEL PAPEL DE LAS REDES SOCIALES EN LA IGUALDAD DE GÉNERO

En este momento debemos preguntarnos de qué forma los modelos de socialización de las familias castellanomanchegas, que aún se encuentran en un punto intermedio entre la socialización en igualdad y la desigualdad de género, afectan a sus percepciones sobre el papel que juegan las redes sociales en esta materia. ¿Se siguen transmitiendo desigualdades y estereotipos de género? ¿Se reflejan en el uso de las redes sociales? ¿Las familias valoran riesgos y oportunidades diferenciadas según el sexo de sus hijas/os? ¿Las redes reproducen modelos estereotipados de “hombre” y “mujer”?

En primer lugar, es interesante conocer la percepción que tienen madres y padres del uso diferenciado que dan los chicos y las chicas a las redes sociales. Los discursos analizados indican grandes diferencias por género. Por un lado, a las chicas se les atribuye, principalmente, intereses en relación con la música, bailes y tendencias de moda y belleza. Por otro, se considera que los chicos están más interesados en videojuegos, relacionados con la guerra y los deportes fundamentalmente, en bromas insustanciales y en la pornografía. Estos intereses van a marcar, según las familias, el uso que chicos y chicas hacen de las redes sociales.

“Yo creo que los chicos miran más tema de coches, de juegos, de fútbol. Y las chicas, por lo que veo a mi hija, ven muchas cosas de moda, de música... Por eso sé que son cosas distintas, de los chicos a las chicas” (Madre_EF5).

“A la niña le gustan unas chicas que son prácticamente de su edad y que están constantemente sacando vídeos cantando y bailando. Y así se tira todo el día, mirando TikTok. Y le digo: ‘Hija, es que esto no puede ser’, ‘Ya, pero es que son muy graciosas’. A ellos les gusta más el tema de los *gamers*. Estos que se tiran todo el día sentados en una silla disparando y tal. Ellos dedican el tiempo en ver *gamers* y en ver gente que hace gilipolleces. Y, bueno, últimamente, como van mucho al gimnasio, les gusta ver vídeos de cómo se alimentan, cómo entrenan, cómo hacen todo esto” (Padre_EF2).

“Cada uno tiene sus preferencias. Mi hija con Instagram y mi hijo con vídeos de chorradas. De gente que se cae, que se dan un golpe. Bobadas. Es que son tonterías. Ahora le ha dado por el ejército, entonces como vea una cosa del ejército, pues ya todo es sobre el mismo tema” (Madre_EF3).

“El chico es pequeño y aún no tiene móvil. Usa el de su madre o el mío para ver YouTube, para ver vídeos del juego *online* que a él le gusta. Y la chica tiene quince años, y yo sé que usa Twitter, pero muy limitado, porque yo le he preguntado y me dice: ‘No, yo solo hago de abuela del visillo. Yo no participo’. Además, en Instagram tiene pocos amigos. Bueno, solo los que son amigos de verdad. Y TikTok lo usa solo para escuchar música, ver bailes y cosas de belleza. Pero, vamos, no creo

que ahora mismo sea un grave peligro el uso que hace las redes sociales. Es que la temática de las redes sociales es muy distinta, porque en Twitter puede opinar de la barbaridad que ha dicho un partido político o de temas de actualidad e Instagram para ver qué hacerse en las uñas, yo qué sé” (Padre_EF4).

“A ver, mis hijos tienen edades distintas, pero mi experiencia profesional me dice que los chicos ven mucho más porno y las chicas... bueno, no digo que no lo vean, pero tienen otros intereses” (Padre_EF4).

En cuanto a la intensidad del uso que hacen unas y otros, a las chicas se las percibe generalmente como usuarias más activas en redes sociales. Las familias creen que suben más vídeos y prestan más atención a las publicaciones de otras personas que los chicos.

“Él está más con las chorradas de los vídeos en Tiktok o en Instagram, en las que ve qué es lo que hacen otros, porque él no sube vídeos” (Madre_EF3).

“Las chicas tienen más dependencia de las redes sociales. Me da esa sensación. No sé si es casualidad, pero con todas las que conozco es más complicado el tema. En mi caso opino que es así porque el círculo de amigas del pequeño, que son amigas, pues veo que él está mucho más metido en el tema. Yo creo que sí, el postureo [risas] se da más entre las chicas” (Madre_EF7).

“La chica, sí usa mucho el móvil, el Instagram con las amigas. El chico es más de *Play*, de juegos y eso, pero no es de meterse mucho en redes sociales. Yo creo que el niño echa más tiempo en juegos y la niña a redes sociales” (Madre_EF5).

En otros casos esta actividad y esta dependencia de la actividad de otras personas es más una cuestión de edad (más dependencia cuando más jóvenes) que del género.

“Mis hijos están todo el tiempo con las redes sociales. Mi hija tiene mucha dependencia, sobre todo de Instagram. Mi hijo sobre todo para ver vídeos. Encima, como es una cadena que tú miras un vídeo y te lleva a otro parecido, pues así está todo el tiempo, enganchado. Como no estemos nosotros detrás de ellos... De él, sobre todo, que es el pequeño. Y gracias que mi hijo no es de jugar a juegos, porque muchos

chicos son de jugar a juegos *online*, pero al mío no se le da bien o no le gusta y no se engancha” (Madre_EF3).

“El chico tiene ya dieciocho años y pasa bastante del móvil y la chica está más pendiente, pero interactúa mucho con sus amigas de tú a tú, o sea que no está enganchada” (Padre_EF6).

“Los mayores pasan bastante del tema. Ven lo que publica la gente y cuatrocientos memes, pero poco más. El pequeño quizá sea más activo. Está más pendiente de que fulanito ha hecho o ha publicado no sé qué. Es más activo en subir contenido. Los mayores pasan olímpicamente” (Madre_EF7).

A pesar de estas percepciones, las familias terminan reconociendo que no tienen mucho conocimiento de lo que ven sus hijos e hijas. Ello hace necesario establecer cierta distancia entre sus percepciones y la realidad, pues pueden basarse más en sus creencias estereotipadas sobre el género que en el uso diferencial de chicas y chicos de las redes sociales (Álvarez *et al.*, 2019).

[Entrevistadora: ‘¿Tienes alguna idea de lo que ellos ven?’]. “Ni idea. Cuando eran un poquito más pequeños me contaban, pero ahora no me lo enseñan. De forma muy puntual el chico, porque todavía es pequeño, pero la chica nada” (Madre_EF5).

“Bueno, yo a lo mejor llego al 20% de lo que ella hace en redes sociales, seamos claros. Me imagino lo que hace, pero ella no te lo cuenta todo. Nosotros hablamos, pero nadie les dice a sus padres todo lo que hace cuando es adolescente. ¿Hablamos? Sí, pero ¿sé todo lo que hace? No” (Padre_EF4).

“Los dos las usan sobre todo para comunicarse con sus amigos y seguir las tendencias, de qué se hace, qué se lleva, con el TikTok y tal. Y mi hija también para la música, porque a ella le gusta mucho el tema de la música. O eso es de lo que yo me he dado cuenta” (Padre_EF6).

“El chico es más de *Play*, de juegos y eso, pero no es de meterse mucho en redes sociales. [...] Aunque cuando vienen a casa los amigos de mi hijo vienen todos con su mando para jugar a la *Play* y cuando no están jugando están todos con el teléfono. Claro, porque si viene un grupo de seis, todos no pueden jugar a la vez, entonces los que están jugando

están metidos en el juego, pero los otros están con su móvil chateando o en Instagram o en lo que sea” (Madre_EF5).

Según los padres y madres entrevistados, la importancia del aspecto físico no es exclusiva de las chicas, aunque parece especialmente preocupante en el caso de ellas, pues reproduce el estereotipo de “mujer objeto”.

“Los dos mayores, que van al gimnasio, siempre me están enseñando vídeos de... ‘Mira este que está cachas, se llama fulanito, porque este está no sé qué...’ y les digo ‘¿Qué? ¿Vosotros queréis llegar ahí?’ ‘Hombre, a ver, a lo mejor, no a tanto, pero a lo mejor sí queremos llegar’. Y la niña pues igual: ‘Mira esta que es fulanita qué hace...’ ‘¿Pero esto es lo que tú quieres para el futuro?’ ‘No, lo que pasa es que me gusta cómo lo hace’. Pues nada. Si es que ya te digo, es que aburre. [...] Pero, finalmente, yo creo que siguen todos a lo mismo, o sea, lo que es el estereotipo siguen prácticamente el mismo” (Padre_EF2).

“A las chicas solo les importa el físico, agradar por el físico, todo es físico, no hay nada más que lo físico. Las fotos que suben poniendo morritos no son normales. Hombre, podéis haceros fotos, pero es que todas, todas iguales. Hasta niñas pequeñas. Esa parte de las redes no me gusta” (Madre_EF3).

“Subió varias fotos que no me gustaron. Eran fotos que una niña de doce años no tiene que colgar en Internet... por la postura, por la ropa y porque eran fotos de ‘aquí estoy yo con veintidós años’ y no, no tienes veintidós años, tienes doce. Eran demasiado sugerentes. Y entonces tuvimos una conversación” (Padre_EF8).

“Tiene que ser la chica guay, mona, que saque el culo. Yo es que me pongo enfermo con eso, porque la gente normal no es así” (Padre_EF9).

“Con los chicos pasa una cosa... Con los chicos, yo creo que tienen modelos de chicos en plan divertidos, el más guay, el más arriesgado. Pero quizá esté menos sexualizado. Los modelos a seguir en las chicas siempre son: chica guapa, que se pinta... Vamos, el aspecto de modelo” (Padre_EF9).

Estos riesgos les resultan especialmente preocupantes porque generan modelos irreales de hombres y mujeres, basados en estereotipos sexistas, que condicionarán sus comportamientos futuros.

“A las chicas solo les importa agrandar por el físico” (Madre_EF3).

“Pues riesgo de dependencia o de qué piensen los demás de ellas. De tener muy poca autoestima si no les valoran con *likes*. Es que ellas idealizan la vida de los demás, pero la vida no es lo que viene en las redes. Yo creo que hay riesgo de pensar que la vida puede ser como lo que ven en las redes, y eso no es así, y de que las expectativas que ellos tienen no se cumplan” (Madre_EF3).

Esta preocupación por el aspecto físico, que madres y padres consideran excesivo y pernicioso, es otro de los nuevos riesgos que las familias asocian a las redes sociales en relación a la igualdad de género. Y que hace realmente necesaria la intervención de las familias en el proceso de socialización de las redes sociales, lo que se identifica como un nuevo reto educativo (Ayuso, 2015; Ruiz-Corbella y De-Juanas, 2013; Yubero *et al.*, 2017).

Cuando se les preguntó a las familias si consideraban que hay machismo en las redes sociales, se produjo una situación similar a la acontecida con la percepción sobre el machismo en la sociedad en general, mencionada anteriormente: polarización. Por un lado, encontramos familias que no detectan ni perciben situaciones de machismo o sexismo en las redes sociales.

“No, tampoco veo machismo ni sexismo” (Padre_EF8).

“Es que en las redes sociales hay un contenido tan variado que no creo que todo sea sexista o machista, no. Tampoco veo...” (Madre_EF7).

Por otro lado, de forma más numerosa, encontramos familias que reconocen y detectan (aunque en distinta medida) desigualdades de género en las redes sociales que utilizan sus hijos e hijas diariamente.

“Sí, sí, sí. Y usa términos como ‘feminazi’ y cosas así, que está viendo en las redes sociales, estoy segura, porque en casa no se habla así. Yo a veces pienso quitarle la *tablet*. Y no es el único que piensa así, lo estoy viendo en el instituto cada día. Bueno, por no hablar de tema de las chicas y los comportamientos que tienen, que también son machistas. Solo les importa el físico, agrandar por el físico” (Madre_EF3).

“Yo diría que la balanza está al cincuenta por ciento. No diría que todo es machismo, pero sí hay, sí” (Madre_EF5).

“En las redes sociales no todo es sexista, pero a grandes rasgos transmiten una imagen sexista de las mujeres” (Padre_EF6).

“A ver... sí. Y, por ejemplo, TikTok es un peligro, porque como se expone la gente a... Porque tengo sobrinas también y cómo se exponen las chicas a hacer un baile tonto. Solo por quedar bien. Sí, sí, son sexistas” (Padre_EF9).

Esta percepción de contenidos sexistas y machistas conlleva que se perciban los riesgos que puedan sufrir sus hijos e hijas de forma muy diferente según sean chicas o chicos de quien estemos hablando.

“Pero seamos claros, una foto de un chico de cintura para arriba, enseñando el torso y haciéndose el chulo, no tiene la misma connotación que la chica en sujetador. Por mucho que ella lo vea bien, pero el que ve la foto no. En esta sociedad, ahora mismo, choca menos ver a un crío sin la camiseta que a una cría en sujetador. Es así” (Padre_EF8).

“Eso [*grooming* y *sexting*] lo hemos hablado en casa. Sobre todo con la niña. Parece que, como padres, nos da un poquito más de miedo con la muchacha que con el muchacho. Y ya hoy en día da igual uno u otro” (Madre_EF5).

“Porque siempre los chicos, el sexo masculino, pues siempre es como: ‘Mira a esta chica, vamos a escribirle, vamos a decirle no sé qué’. Es que, esta sociedad, el hombre que conquista es un Don Juan y la chica que conquista es una zorrilla. Yo lo digo de broma por el autor, por José Zorrilla, pero la idea que hay es esa. No sé por qué, pero siempre se ha dicho eso y siempre se ha creído así. Entonces tienen que tener más cuidado” (Padre_EF6).

Las familias argumentan el temor a que sus hijas corran peligro con el uso de redes sociales con casos de agresiones a mujeres y a niñas que han llegado a su conocimiento.

“La mayoría de los medios de comunicación hablan más de pornografía de niñas que de niños. O me parece a mí” (Madre_EF5).

“Hombre, es que hay más casos de pederastia de hombres que de mujeres. Hay más casos de trata de chicas que de chicos. Es que es así. Consume más porno el hombre que la mujer. Entonces, solo por eso, no es lo mismo colgar una foto en Internet de una cría en sujetador que de

un crío. Es que el mercado es distinto. Yo creo que al crío le hubiese dicho lo mismo, pero no me hubiese preocupado tanto. El problema no es que ella se haga fotos, el problema es quién pueda verlas y lo que hagan con ellas” (Padre_EF8).

Esta diferencia conlleva en ocasiones el establecimiento de un control parental distinto por género, en el que las chicas tendrían más restringido y vigilado el uso de redes sociales, al igual que ocurría con el control horario en la hora de vuelta a casa. Recientes investigaciones han constatado el mismo resultado (Álvarez *et al.*, 2019; Villanueva-Blasco y Serrano-Bernal, 2019), en el que se detecta la tendencia a un mayor control parental hacia las chicas en el uso de Internet, que no tiene en cuenta los riesgos objetivos a los que también están expuestos los chicos.

“A lo mejor sí que es verdad que a la niña se lo advertimos un poco más: ‘Oye, ten cuidado con quien hablas’. El otro día estaba jugando al parchís con..., yo que sé, puede jugar con cualquiera. Y le dijo su madre: ‘¿Pero este quién es?’, ‘A ver mamá, que no nos podemos comunicar’. Entonces, en ese sentido, sí que tenemos un poquito más de cuidado con ella que con los chavales” (Padre_EF2).

“Sí que es verdad que, a mi hija, por ser chica, le hemos intentado decir que tiene que llevar cuidado con los perfiles falsos. Siempre hemos hablado de que no quede con tal o con cual, por mucho que sean amigos de otros amigos. Si no los conoces en persona, no lo conoces. Pero el problema no es que ella lo haga o no, sino que ella tenga el conocimiento y la educación para entender las consecuencias de hacerlo” (Padre_EF6).

“Yo sé que esto va a sonar muy machista, pero... Es que como el mercado al que va dirigido es distinto, no es lo mismo que lo haga una cría de doce años a que lo haga un crío de doce años. Tienes que estar más encima de las crías porque, potencialmente, corren más riesgos. Yo lo veo a diario y lo veo en las estadísticas de agresiones a mujeres y a hombres y quién las comete. Entonces es normal proteger más a una chica. Es que el riesgo del crío es una décima parte del que corren las crías” (Padre_EF8).

Por el contrario, también se han encontrado algunos discursos que no defienden la diferencia por género en el control del uso de redes sociales de sus hijos e hijas. Las familias perciben riesgos físicos y emocionales derivados de las personas con quienes puedan contactar en las redes sociales o de la difusión de fotografías comprometedoras, pero, en este caso, se considera que el peligro lo pueden sufrir tanto chicas como chicos.

“Creo que el problema está tanto en chicos como chicas. Porque yo creo que tienen los mismos riesgos. Porque hay pedófilos que no van solo buscando chicas. Igual que mi hija pueda enviar fotos de sus pechos, pues mi hijo puede enviar fotos de sus partes, que eso se extienda y pueda generarle inseguridad y que la gente se ría de él. Yo creo que eso sería igual” (Padre_EF4).

“La advertencia sobre las redes sería la misma si tuviera chicas: ‘No te expongas demasiado. Cuanto menos mejor’. Tanto para chicos como para chicas y de la edad que sea, ¿sabes? No haría esa distinción” (Madre_EF7).

“Hoy en día, como hay gustos para todo y vicios para todo, pues yo creo que están expuestos tanto unos como otros. Les diría lo mismo si fueran chicas: ‘Tú tienes que ser respetada y aprende a respetar’ y ya está. Sería la misma educación. No habría mayor preocupación por ser chicas” (Madre_EF4).

Por tanto, seguimos encontrando discursos bidireccionales sobre los riesgos que pueden tener chicos y chicas en las redes sociales. Los estereotipos sobre la fragilidad de las mujeres siguen dando lugar a un temor acuciante de madres y padres por sus hijas, aunque comienzan a observarse advertencias sobre que los riesgos que se pueden dar del uso (o mal uso) de redes sociales no tienen género.

Por último, no podemos dejar de hacer una pequeña referencia a las opiniones de las familias castellanomanchegas sobre la educación sexual y el acceso a la pornografía de sus hijos e hijas a través de las redes sociales, tal y como se ha realizado en los capítulos previos, pues guardan relación con la forma en que interiorizan la igualdad y la desigualdad de género. Los efectos diversos, y no especialmente positivos, de la visualización de pornografía en la adolescencia se relacionan con la formación de un *habitus* ritualizado en las

relaciones interpersonales según el cual los y las jóvenes se familiarizan con unas prácticas sexistas en las que se perpetúa la subordinación de las mujeres (Ballester *et al.*, 2019).

Las familias entrevistadas tienen visiones bastante afines sobre la educación sexual. No suele ser un tema que se aborde de forma directa y sin tapujos en la familia (alegan que es principalmente por los reparos de los y las adolescentes), pero sí es una materia que consideran relevante y, como tal, la intentan abordar de alguna manera.

“Nosotros intentamos hablarlo cuando surge. No decimos: ‘Venga, vamos a dedicar la tarde del martes a eso’, no. Yo utilizo muchas veces el recurso de casos que conozco profesionalmente: embarazos no deseados, acoso en una relación tóxica o con algún tema de actualidad, según vaya surgiendo. Pero con los temas de sexualidad ella se siente incómoda hablándolos conmigo o con su madre” (Padre_EF4).

“Lo hemos hablado. Incluso mi marido ya ha hablado con ellos sobre cómo ponerse el preservativo, si algún día le pasa que su pareja se quede embarazada, primero que me lo cuente a mí y a su padre. [...] Ahora ya no es pronto empezar la vida sexual con 13-14 años. Así que no puedo juzgar, cada uno hace lo que quiere. No lo veo bien ni mal. Da igual si es chico o chica, tiene que ir con mucho cuidado y ya está” (Madre_EF1).

“Si previamente tú, como padre, sabes que va a llegar el momento, pues creas una pequeña educación ante eso, pues irá mejor. Si mi hija, por ejemplo, quiere ver una película con sexo explícito no me genera problema. Sería un problema si yo no la hubiera educado en nada, no hubiera hablado con ella de sexo. Yo he intentado que los dos se respeten a sí mismos, que disfruten de su sexo, mientras no hagan daño a nadie. Mi hija tiene muy inculcados esos valores. El problema es cuando el sexo es tan tabú, es tan problema hablar de eso en familia, yo creo que se ve de otra forma y sí es un problema. Yo hablo directamente con los dos de eso, me voy adelantando” (Padre_EF6).

“Por nuestra parte sí, sí que ha habido conversaciones con ellos, pero ellos no nos cuentan, o sea, por parte de ellos no viene absolutamente nada. El mayor tiene novia, y mi mujer, ya cuando empezó a venir a

casa, le preguntaba 'Oye [nombre], ¿qué tal las cosas? ¿Cómo os va?'. Pero a nosotros, ellos no nos van a contar nada de eso. Hablar con nosotros de eso no" (Padre_EF2).

"Sí, sí, sí, sí y de los riesgos que corren, de cómo funciona todo, sin ningún tapujo. Pero ellos no... Si nos tienen que contar algo, seguramente que nosotros no vamos a ser los primeros en enterarnos, eso lo tengo clarísimo" (Padre_EF2).

En algunos casos el recurso de la educación sexual en la familia no aparece en su imaginario.

"Porque ahora dicen que si ves porno tratas a la mujer como un objeto, porque esas películas... Yo no tengo esa concepción, no deja de ser una peli, pero a lo mejor un crío de once años si lo ve así. Pero ¿cómo evitas eso? Poco puedes hacer. Es que ahora acceden muy fácil y muy pronto. Es ponerle puertas al campo. La forma es no darle un móvil a los once años, pero si cuando acceden al instituto tienes que darle un móvil como herramienta de trabajo... Yo no le puedo quitar el móvil cuando llega a casa, porque como lo tengan sus amigas..." (Padre_EF8).

"No, no, no. Eso no lo hemos hablado [sobre sexo]. Pero es que el porno no es... digamos, lo que es la sexualidad normal" (Padre_EF2).

Esta falta de educación sexual por parte de la familia podría deberse a que son conscientes de que reciben información al respecto en los centros educativos y es una labor para la que no se encuentran preparadas las familias.

"En casa sí que hemos hablado sobre relaciones sexuales, pero no con cierta normalidad. Salió el tema cuando ellos estudian el órgano reproductor y todo esto, pero no son conversaciones normales que podamos tener" (Madre_EF5).

"En el centro educativo les dan muchas charlas sobre educación sexual. O sea, que a lo mejor en casa no se habla tanto del tema, pero ellos ya tienen mucha información. A lo mejor más que nosotros" [Risas] (Madre_EF5).

"Hombre, a lo mejor podría haber un poco de consonancia, ¿no? Yo creo que el colegio... Cuando yo tenía la edad de mis hijos, mis padres a mí no me hablaban de eso, entonces yo prácticamente todo esto lo aprendí

en Alemania, lo dábamos en el colegio. Ahora, aquí, darán parte y después la otra parte les corresponde a los padres, me imagino. En nuestro caso sí que lo hemos hecho así” (Padre_EF2).

[En referencia a la pornografía] “Ni el sexo es así ni la educación sexual tendría que ser de esa forma, pero creo que no está en la mano de los padres. Es muy complicado” (Padre_EF4).

En otros casos, muy al contrario, la educación sexual se aborda desde la familia con claridad y se relaciona con la igualdad de género de forma directa y primordial.

“Respeto absoluto y cuidado absoluto. O sea, yo, al tener chicos, mi preocupación es que ellos sepan respetar a las chicas siempre. Y lo máximo que se pueda. Pues para evitar tener algún problema. Porque claro, si ellos no se controlan pueden generar un conflicto irreversible y muy peligroso. Entonces, eso siempre lo hemos intentado dejar claro: precaución y absoluto respeto hacia ellas” (Madre_EF7).

“Mi hija va a tener relaciones y mi hijo tendrá relaciones, igual que yo las he tenido, entonces tú tienes que educar para que dentro de su intimidad hagan lo que quieran, pero que a la otra persona le tengan un respeto y también que esa persona te tenga respeto. [...] Cada uno es dueño de su sexo, pero claro, hay que educar en que ella misma, esa persona, chica o chico, tiene que respetarse. Si ella misma se respeta pues puede disfrutar del sexo” (Padre_EF6).

En cuanto al consumo de pornografía, la percepción de las familias se muestra con claridad: los chicos consumen más pornografía que las chicas, como de hecho demuestra la literatura más reciente al respecto (Andrés *et al.*, 2020; Ballester *et al.*, 2019). Las sospechas son rotundas, especialmente por tener una conexión accesible a Internet.

“Al mayor sí que le he preguntado, con el mayor hablo más abiertamente que con el pequeño. Le digo una vez ‘¿has visto vídeos porno?’ y me dice ‘sí, he visto alguna vez, dos o tres que me han enviado los amigos’. O sea que sí me lo ha dicho. [...] Y yo le he preguntado y me ha dicho ‘no, yo no’ y le he preguntado por los compañeros y me ha dicho que sí, que compañeros de su clase sí han empezado la vida sexual” (Madre_EF1).

“No sé si mi hijo ha visto porno o no, pero alguna vez seguro que sí. Sobre todo, si le salta en la pantalla del móvil. No creo que se haya resistido a verlo” (Madre_EF3).

“A ver, ¿quién no se va a meter en una página de contenido de adultos teniéndolo a mano? Lo van a hacer. Socialmente no es correcto, pero sabemos que la pornografía es uno de los motores económicos del mundo y está al alcance de la mano” (Padre_EF6).

“Yo creo que no se están metiendo en páginas de contenido sexual peligroso. Aunque nunca se sabe, porque el peligro siempre está ahí” (Padre_EF4).

“Yo creo que mi hija no ve pornografía, pero si tuviera un chico con catorce años... Yo creo que por su forma de ser no tiene necesidad. A lo mejor le llama la atención, pero no consume... Pero estoy seguro de que si tuviera un crío consumiría. Bueno, *a priori*” (Padre_EF8).

“Ellos no nos han dicho abiertamente que lo hayan visto, pero yo creo que sí. Si te lo dicen es como: ‘un amigo tal...’ [Risas] Pero hay que hablarlo. Y aunque no lo busquen es algo que les aparece” (Padre_EF9).

Además de la sospecha sobre su consumo, también comparten sus sospechas sobre sus efectos, pues les preocupa qué papel juegan las redes sociales en materia de educación sexual. Para las familias entrevistadas las redes sociales se han convertido en una escuela de sexualidad mal dirigida.

“Para bien y para mal, pero lo es [escuela de sexualidad]. Tienen a su alcance cualquier cosa” (Madre_EF5).

“El hecho de que accedan a contenido sexual no es el problema, yo creo que el problema es la educación que se le pueda dar sobre cómo asimilar ese contenido” (Padre_EF6).

“Yo espero que no se informen sobre sexo en redes sociales, porque ahí hay de todo. Y, a mi parecer, hay más malo que bueno. Hay pocas demostraciones de buen rollo y de buen hacer. Sinceramente yo creo que ellos pasarían de ese tipo de informaciones. Yo creo que ellos lo harían bien. Y por lo que veo en el trato de mis hijos con sus novias o amigas, no hay ningún problema en ese sentido” (Madre_EF7).

“Ahora creen que las relaciones sexuales no tienen nada que ver con el tema afectivo. Y yo creo que eso es por lo que están viendo en las redes

sociales. Ya solo por considerar amigo a una persona que te ha dado un *like* y que te ha dicho: 'Qué guapa estás', pues a partir de ahí ya está todo deteriorado. Ahora solo les importa el físico. Nada de esta persona me gusta porque me aporta tal o cual. Son relaciones muy superficiales" (Madre_EF3).

"Yo no sé todo lo que ella ve o todo lo que comparte con sus amigas, pero evidentemente hay cosas que ella ya sabe cuando hablas con ella de sexualidad y sé que lo ha visto por Internet. Yo creo que la educación sexual a base de vídeos porno en Internet no es lo más adecuado, pero es que no sé cómo ponerle límites a eso" (Padre_EF4).

La influencia que ejercen las redes sociales sobre sus hijos e hijas y el aprendizaje que tienen en materia afectivo-sexual a través de la pornografía es una de las preocupaciones que más claramente se desprende de los discursos de las familias entrevistadas. Con relación a la igualdad de género, la posición es unánime: las familias consideran que la pornografía transmite modelos sexistas.

"Creo que el aprendizaje que puedan coger de ahí [pornografía] no es el real. En el momento en que hay respeto, consentimiento y precaución no hay problema, pero la vida real no es lo que aparece ahí. Que es natural y todo lo que tú quieras, pero que eso no pueden aplicarlo a la vida real" (Madre_EF7).

"A lo mejor, en un crío de once años sí desvirtúa su idea del sexo o de las mujeres. [...] Con las redes sociales, al sexo se le ha perdido un poco el respeto" (Padre_EF8).

"No son relaciones personales reales ni normales. Es algo ficticio, porque así no se puede tratar a una mujer" (Padre_EF9).

[El riesgo es] "Que normalicen eso. Que vean eso como algo normal. Eso es lo que nos asusta. Que vean que esas conductas son la vida" (Padre_EF9).

La referencia a la "ficción" en la pornografía debe llevarnos a una reflexión, puesto que la violencia de género, las agresiones y violaciones existen, son reales. Cuando las familias se refieren a este tipo de relaciones sexuales como irreales debe entenderse más bien como una advertencia a lo

“inadecuadas” que les parecen, en contraposición a las relaciones basadas en el respeto y la igualdad que les quieren transmitir.

De nuevo vemos que los valores que intentan transmitir las familias entrevistadas (sean más o menos conscientes de lo que significa la igualdad de género) parecen contradecirse con parte del contenido que las y los adolescentes consumen a través de sus redes sociales. Es por ello que algunas familias lo tienen claro: la educación afectivo-sexual basada en relaciones de respeto es la clave para evitar la violencia de género, en la misma línea en que Venegas (2016) propone abogar por la educación afectivo-sexual en la adolescencia para luchar por las relaciones sociales igualitarias, contra la naturalización de los roles sexuales y la violencia de género.

“Hay que educarle en que pueden disfrutar del sexo, pero también hay que educarle en que es publicidad engañosa, ¿no? Las películas porno, al fin y al cabo, no dejan de ser cine, como las películas de acción, que es lo que quiere ver el espectador. Si no quieres que vea cosas explícitas, pues no le compres móviles de última generación. A un adolescente no le puedes negar todo lo que tiene a la mano. Hay que intentar educarlos antes y que ese conocimiento les llegue antes de que se lo encuentren” (Padre_EF6).

“Me parece totalmente inadecuado, porque lo que están viendo no es la realidad. Bueno, eso y otras imágenes que llevan luego a la violencia de género. [...] Es que ven un video porno y ellos se creen que así es el sexo, pero, macho, ahí hay cosas que no hay respeto ni... Entonces, creo que es importante que tuvieran educación sexual real” (Padre_EF4).

Resulta interesante que todas las familias consideran que es preocupante la información que reciben los y las adolescentes sobre cómo deben ser las relaciones afectivo-sexuales igualitarias, pero no todas afrontan una labor educativa. Esta percepción convierte a esta tarea educativa en el argumento ideal para convencerles de asumir una labor conjunta en materia de educación sexual, entre la familia y el centro educativo, porque “no hay igualdad si la igualdad misma no es la base de la socialización” (Venegas, 2016, p. 68).

5.- CONCLUSIONES

Las familias juegan un papel esencial en el aprendizaje de la igualdad de género por medio de los procesos de socialización, pero al mismo tiempo asumen el riesgo de realizar una transmisión de estereotipos de género a través de la socialización diferencial de sus hijas e hijos.

Las madres y los padres reconocen que en la sociedad actual todavía hay muestras de machismo y sexismo, aunque también son conscientes de los grandes avances que se han producido en la sociedad española y en la castellanomanchega. En este contexto paradójico reconocen que el sexismo entre sus hijos e hijas está presente en la música y en las redes sociales y tienen claro que la solución viene de la mano de la educación en igualdad. No obstante, sólo algunas personas entrevistadas reconocen la transmisión explícita de la igualdad de género como valor, junto con valores más comunes de respeto y no violencia.

Desde un punto de vista práctico, los aspectos desde los que madres y padres (siempre desde sus percepciones) siguen transmitiendo una socialización diferencial son: a) el control de horarios, más restrictivos para las chicas que para los chicos, sobre la base de que las chicas corren más peligros que los chicos y b) la consideración de la madre como la guardiana emocional de la familia.

En este contexto las familias valoran y analizan las redes sociales como un espacio simbólico de interacción de sus hijas e hijos de gran influencia para las relaciones familiares; a veces incluso, contradicen los valores en los que han tratado de educar a sus hijas e hijos. “El móvil a todas horas” resulta difícil de gestionar y genera problemas de relación intergeneracional. Las familias reconocen una mitificación de las capacidades y habilidades de sus hijas e hijos para la gestión de las redes sociales y afirman estar preocupados/as por los riesgos asociados al uso excesivo de las redes sociales. Los resultados de las entrevistas concuerdan con estudios previos que consideran que el control parental, si se produce, se limita a la restricción del tiempo de uso del móvil, pero muy pocas veces de los contenidos de las redes sociales. Los límites se imponen cuando los temas están relacionados con temas sexualizados, con la violencia y con la pornografía.

Por último, las familias perciben diferencias entre chicas y chicos en varios aspectos relacionados con las redes sociales que provocan un mayor control parental en las chicas y una conciencia de la mayor exposición de los chicos al consumo de pornografía. Por ejemplo: a) perciben a las chicas más activas en las redes sociales, b) perciben que el aspecto físico influye más en las chicas, reproduciendo el estereotipo de “mujer objeto”, c) perciben mayores riesgos de violencia sexual para las chicas, d) perciben un mayor consumo de pornografía en los chicos, en consonancia con estudios previos, aunque el discurso presenta consensos al percibir tanto para chicos como para chicas los mismos riesgos físicos y emocionales derivados del contacto con personas extrañas en las redes sociales o de la difusión de fotografías comprometedoras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, M. L. (2002) *Género y educación: la escuela coeducativa*. Graó.
- Álvarez, I. D., Muñoz, P. C. y González, M. (2019). Familia y Redes Sociales: un binomio controvertido. *Aula Abierta*, 48(2), 183-192. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.183-192>
- Álvarez García, D., García, T., Fernández Cueli, M. S. y Núñez, J. C. (2019). Control parental del uso de Internet durante la adolescencia: evolución y diferencias de género. *Revista iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica*, 51 (2), 19-31. <https://doi.org/10.21865/RIDEP51.2.02>
- Andrés Gómez, S., Bonilla-Algovia, E., Bruno, L., Carrasco Carpio, C., Checa Romero, M., Hernández-Romero, N., Ibáñez Carrasco, M., De la Osa Escudero, Z., Pascual Gómez, I., Rivas-Rivero, E. y De la Viuda Serrano, A. (2020). *Igualdad de género entre adolescentes de Castilla-La Mancha*. Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha.
- Arango, G., Bringué, X. y Sádaba, C. (2010). La generación interactiva en Colombia: adolescentes frente a la Internet, el celular y los videojuegos. *Anagramas. Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 9(17), 45-56. <https://doi.org/10.22395/angr.v9n17a3>

- Ayuso, L. (2015). El impacto de las TIC en el cambio familiar en España. *RES. Revista Española de Sociología*, (23), 73-93.
- Ballester, L., Orte, C. y Pozo, R. (2019) Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales de adolescentes y jóvenes. En C. Orte, L. Ballester y R. Pozo (coords.). *Vulnerabilidad y resistencia: Experiencias investigadoras en comercio sexual y prostitución* (pp. 249-284). Ediciones UIB.
- Bicen, H. y Uzunboyly, H. (2013). The Use of Social Networking Sites in Education: A Case Study of Facebook. *Journal of Universal Computer Science*, 19(5), 658-671. <https://doi.org/10.3217/jucs-019-05-0658>
- Bringué, X. y Sádaba, C. (2011). *Menores y redes sociales*. Foro Generaciones Interactivas.
- Carr, N. (2011). *Superficiales: ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Taurus.
- Ceballos, E. M. (2014) Coeducación en la familia: Una cuestión pendiente para la mejora de la calidad de vida de las mujeres. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17 (1), 1-14. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.1.198811>
- Colás, P., González, T., y De Pablos, J. (2013). Young People and Social Networks: Motivations and Preferred Uses. *Comunicar*, 40, 15-23. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-01>
- Chan, N. Walker, C. y Gleaves, A. (2015). An exploration of students' lived experiences of using smartphones in diverse learning contexts using a hermeneutic phenomenological approach. *Computers y Education*, 82, 96-106. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.001>
- Christakis, N. A., Fowler, J. H., Diéguez, A., Vidal, L. y Schmid, E. (2010). *Conectados: el sorprendente poder de las redes sociales y cómo nos afectan*. Taurus.
- Dehue, F., Bolman, C. y Völlink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception. *Cyber Psychology and Behavior*, 11(2), 41-47. <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0008>
- García-Ruiz, R., Tirado, R. y Hernado, A. (2018). Redes sociales y estudiantes: motivos de uso y gratificaciones. Evidencias para el aprendizaje, *Aula Abierta*, 47(3), 291-298. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018.291-298>

- Garaigordobil Landazabal, M, y Aliri Lazcano, J. (2011) Conexión intergeneracional del sexismo: influencia de variables familiares. *Psicothema*, 23 (3), 382-387.
- Garitaonandia, C., Garmendia, M. y Martinez, G. (2007). *Cómo usan Internet los jóvenes: hábitos, riesgos y control parental*. EU Kids Online.
- Garrido, M., Busquet, J. y Munté, R. A. (2016). De las TIC a las TRIC. Estudio sobre el uso de las TIC y la brecha digital entre adultos y adolescentes en España. *Anàlisi. Quaderns de Comunicació i Cultura*, 54, 44-57. <https://doi.org/10.7238/a.v0i54.2953>
- Hamid, S., Waycott, J., Kurnia, S. y Chang, S. (2015). Understanding students' perceptions of the benefits of *online* social networking use for teaching and learning. *The Internet and Higher Education*, 26, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.004>
- Izquierdo, M. J. y Ariño, A. (2013). La socialización de género. En Díaz, C. y Dema, S., *Sociología y género* (pp. 87-126). Tecnos.
- Junco, R. (2015). Student class standing, Facebook use and academic performance. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 18-29. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.11.001>
- Sook Jung L. (2009). Online Communication and Adolescent Social Ties: Who benefits more from Internet use? *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14(3), 509–531. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2009.01451.x>
- Kuppuswamy, S., y Narayan, P. S. (2010). The impact of social networking websites on the education of youth. *International Journal of Virtual Communities and Social Networking*, 2(1), 67-79. <https://doi.org/10.4018/jvcsn.2010010105>.
- Livingstone, S. (2007). Los niños en Europa. Evaluación de los riesgos de Internet. *Telos, Cuadernos de comunicación e innovación*, 73, 52-69.
- Lou, S. J., Shih, R. C., Liu, H. T., Guo, Y. C. y Tseng, K. H. (2010). The influences of the sixth graders' parents' Internet literacy and parenting style on Internet parenting. *TOJET: Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(4), 173-184.

- Marciales, G. P. y Cabra, F. (2011). Internet y pánico moral: revisión de la investigación sobre la interacción de niños y jóvenes con los nuevos medios. *Universitas Psychologica*, 10(3), 855-865.
- Mesh, G. S. (2009). Parental mediation, online activities, and cyberbullying. *CyberPsychology & Behavior*, 12(4), 387-393. <https://doi.org/10.1089/cpb.2009.006>
- Mullen, C. y Hamilton, N. F. (2016). Adolescents' response to parental Facebook friend requests: The comparative influence of privacy management, parent-child relational quality, attitude and peer influence. *Computers in Human Behavior*, 60, 165-172. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.026>
- Naval, C., Serrano-Puche, J., Sádaba, C. y Arbués, E. (2016). Sobre la necesidad de desconectar: algunos datos y propuestas. *Education in the Knowledge Society*, 17(2), 73-90. <https://doi.org/10.14201/eks20161727390>
- Norton (2018). *Cyber Security Insights 2017*. <https://us.norton.com/cyber-security-insights-2017>
- Perez-Felkner, L. (2013). Socialization in Childhood and Adolescence. In DeLamater, John (Ed.). *Handbook of Social Psychology* (pp.119-149). Springer Publishing. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6772-0_5
- Pew Research Center (2018). *How Teens and Parents Navigate Screen Time and Device Distractions*. <http://www.pewinternet.org/2018/08/22/how-teens-and-parents-navigate-screen-time-and-device-distractions/>
- Ródenas-Rigla, F. J., Fombuena, J. y Pérez-Cosín, J. V. (2017) (Coords.). *Bienestar social: intervención familiar*. Tirant lo Blanch.
- Rodríguez-Martín, V., García, J. A., Simón, N., Morales, S., Calvo, P., Mercado, E., Barahona, M. J., Dorado, A. I., Tereucán, J. C. y Salamé, A. (2020) *La educación familiar en igualdad de género en tiempos de pandemia*. Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha.
- Rosen, L. D., Cheever, N. A. y Carrier, M. L. (2008). The impact of parental attachment style, limit setting and monitoring on teen MySpace behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 459-471.

- Ruiz-Corbella, M. y De-Juanas, A. (2013). Redes sociales, identidad y adolescencia: nuevos retos educativos para la familia. *Estudios sobre Educación*, 25, 95-113.
- Salcines-Talledo, I., Ramírez, A. y González-Fernández, N. (2018). Smartphones y tablets en familia. Diseño de un instrumento diagnóstico. *Aula Abierta*, 47(3), 265-272. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018.265-272>
- Shin, W. y Kang, H. (2016). Adolescents' privacy concerns and information disclosure online: The role of parents and the Internet. *Computers in Human Behavior*, 54, 114-123. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.062>
- Sureda, J., Comas, R. y Morey, M. (2010). Menores y acceso a Internet en el hogar: las normas familiares. *Comunicar*, 17(34), 135-143. <https://doi.org/10.3916/C34-2010-03-13>
- Taddicken, M. (2014). The 'privacy paradox' in the social web: The impact of privacy concerns, individual characteristics, and the perceived social relevance on different forms of self-disclosure. *Journal of Computer Mediated Communication*, 19(2), 248-273. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12052>
- Valcke, M., de Wever, B., van Keer, H. y Schellens, T. (2011). Long-term study of safe Internet use of young children. *Computers & Education*, 57(1), 1292-1305. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.01.010>
- Valcke, M., Bonte, S., de Wever, B. y Rots, I. (2010). Internet parenting styles and the impact use of primary school children. *Computers & Education*, 55(2), 454-464. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.009>
- Venegas, M. (2016). Segregar versus coeducar: Un marco para educar las relaciones afectivosexuales y prevenir la violencia de género en la adolescencia. EHQUIDAD. *Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (3), 49–75. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2015.0003>
- Villanueva-Blasco, V. J. y Serrano-Bernal, S. (2019). Patrón de uso de internet y control parental de redes sociales como predictor de sexting en adolescentes: una perspectiva de género. *Revista de Psicología y Educación*, 14 (1), 16-26. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.168>

Yubero, S., Larrañaga, E., Navarro, R. y Elche, M. (2017). Padres, hijos e Internet. Socialización familiar de la Red. Una relación compleja, *Universitas Psychologica*, 17(2), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-2.phis>

CONCLUSIONES

La “revolución digital” es una realidad para jóvenes y adolescentes en todo el mundo y como no podía ser de otra manera también para la población adolescente de la región castellanomanchega. Los “mundos virtuales” ya no pueden considerarse una realidad paralela al mundo presencial sino un hábitat continuo real-virtual de relaciones e interacciones para la población adolescente.

Las investigaciones realizadas para comprender la influencia de este nuevo espacio simbólico de interacciones han sido muy abundantes, como así lo demuestran las numerosas referencias bibliográficas que aparecen en este informe, pero siguen siendo necesarios estudios que sigan profundizando tanto en áreas geográficas específicas como en sectores de población diferenciados.

La presente investigación ha tenido como objetivo el estudio de los procesos generadores y difusores de pautas culturales condicionantes de la igualdad o la desigualdad en la población adolescente de Castilla-La Mancha, con especial referencia a las redes sociales como espacio simbólico de interacción. Para ello se ha dado voz tanto a la población adolescente de Castilla-La Mancha como a la población adulta, madres, padres y profesorado, que por medio de entrevistas y de grupos de discusión han expresado sus percepciones y discursos sobre la igualdad-desigualdad y las redes sociales como espacio mediador.

El diálogo mantenido en este trabajo de investigación entre los estudios previos, las afirmaciones teóricas, los discursos de la población (adolescente y adulta) y la reflexión de las autoras y los autores nos han permitido llegar a las siguientes conclusiones:

- A) En el campo de las redes sociales como espacio simbólico de interacción de la población adolescente:
- La vertiginosa velocidad de la trasmisión de información y contenidos de todo tipo en una variedad de redes sociales, así como su accesibilidad por medio de los numerosos dispositivos, exige un acompañamiento educativo desde el mundo adulto, en particular desde el ámbito privado de las familias y desde las instituciones educativas.

- Las redes sociales ofrecen posibilidades de interacción muy positivas para la población adolescente. Esto se observa en los diálogos sobre la importancia de las relaciones de amistad o de pareja (esenciales para la etapa vital adolescente) que surgen en las redes sociales, en la búsqueda de contenidos relacionados con la salud física y mental, en la adquisición de conocimientos rigurosos o intercambios comerciales, etc. Estas realidades ofrecen la posibilidad de una visión más positiva y optimista de las redes sociales por parte de la población adulta.
- Los chicos y las chicas también son conscientes de los riesgos de las redes sociales, aunque quizá no tanto de las graves consecuencias que podrían derivarse de ellos, especialmente aquellas relacionadas con efectos negativos hacia la cognición o el surgimiento de ideologías radicalizadas.
- La conectividad permanente en detrimento de la realidad presencial, el diálogo cara a cara o el contacto físico genera conflictos de relación interpersonal y preocupación en los agentes educativos por excelencia: madres, padres y profesorado.
- En la etapa evolutiva adolescente surgen una gran cantidad de retos y demandas sociales, donde los y las adolescentes deben ajustar sus propias características a las demandas propias de las redes sociales. En ese sentido, destacan especialmente los ajustes en cuanto al desarrollo moral que emergen cuando realizan juicios de valor sobre las conductas de los demás que, en ocasiones, entran en conflicto con sus diferentes entornos de socialización, entorpeciendo así algunas de sus relaciones personales.
- Las redes sociales, como espacio en el que se desarrolla la identidad de la población adolescente, así como su autoimagen, potencian la utilización de avatares, apodos, etc., contribuyendo a una imagen ideal de sí mismos/as que representa lo que quieren ser y no tanto lo que son en realidad, especialmente referidos a los atributos físicos, en detrimento de los atributos internos. Todo esto emerge en el

contexto de la respuesta positiva y masiva que pretenden alcanzar en las redes, persiguiendo una recompensa social en forma de *likes*.

B) En el ámbito de las oportunidades y los riesgos de las redes sociales:

- Las redes sociales ofrecen un ámbito inmenso de oportunidades relacionadas con la abundancia de recursos virtuales para el conocimiento y la enseñanza. Los discursos de la población adolescente ponen de manifiesto campos de oportunidades adicionales: contactan con personas que comparten los mismos intereses, pueden ser espacios de solidaridad y compromiso cívico, la creación de contenidos puede estimular la creatividad y las redes sociales permiten compartir experiencias.
- Los riesgos de las redes sociales son bastante conocidos ya que las primeras investigaciones sobre la influencia de las redes sociales prácticamente se centraron en los aspectos negativos de las mismas: los insultos, envío y recepción de material pornográfico, *sextorsion* (chantaje con imágenes de contenido sexual), *grooming* (búsqueda de la confianza del o la menor para obtener concesiones de índole sexual), *sexting* (difusión de contenidos de carácter sexual), suplantación de personalidad, la violencia en cita, el hostigamiento para conseguir contraseñas de acceso a las redes de la pareja, etc.
- La población adolescente participante en este estudio pone de relieve que los riesgos más habituales en sus entornos son las pantallas emergentes con pornografía *online*, el envío de fotografías de partes íntimas (con petición de puntuación), el hostigamiento para que se envíen fotografías de partes íntimas, el intento de personas por entablar contacto solicitando *chathots* (conversaciones “calientes” con personas desconocidas) y la exigencia de la pareja para que compartan contraseñas de las redes sociales. Además, son conscientes de los riesgos que se derivan de la hipersexualización de la imagen de las chicas y de la exigencia de modelos masculinizados para los chicos.
- Los riesgos que se presentan en las redes sociales descritos exigen la decidida puesta en marcha, sin mayores dilaciones, de una educación en igualdad sistematizada en centros y aulas, así como

una adecuada educación afectivo-sexual, fundamentalmente en la familia. Particularmente importante son los casos de abusos y victimización sexual, así como el tratamiento educativo de las relaciones de pareja basadas en la igualdad y el respeto mutuo.

C) En relación con la música, como reflejo y configuración de la sociedad, a través de las redes sociales:

- La música representa un espacio esencial y predominante en la utilización de las redes sociales por parte de la población castellanomanchega.
- En la población adolescente predomina la escucha irreflexiva, ligada a determinados contextos y actividades, y guiada por los sentimientos que la música suscita, sin percibir muchos de los mensajes. Las chicas y chicos son algo más reflexivos ante mensajes sexistas, quizás por la expansión de estilos y letras explícitamente sexistas y las críticas suscitadas en un contexto social sensible a las expresiones que cosifican a las mujeres y alientan la violencia sobre ellas, pero, aunque en ocasiones los critican, no parecen darles demasiada importancia y siguen consumiéndola.
- Algunos testimonios muestran que hay una cierta conciencia de las estrategias de la industria musical. La población adolescente castellanomanchega llega a reconocer que algunas canciones agresivas y violentas surgen precisamente para llamar la atención, para suscitar controversia y, por ende, popularidad. Reconocen que escuchan lo “normal”, “lo que todo el mundo” o lo que se sugiere en las listas generadas en las redes. Aunque conocen muchas de las estrategias de difusión y mercadotecnia, no parecen conscientes o no parece preocuparles ser un nicho de mercado y que sus gustos y elecciones estén guiados o manipulados.
- Ningún chico o chica es inmune a los mensajes que transmiten las canciones que escuchan (aunque crean lo contrario); de ahí la necesidad de que en la educación formal se haga uso de las redes sociales para fomentar la actividad musical consciente, con el objetivo de que los y las estudiantes adquieran los conocimientos

estéticos y críticos que les capaciten para decidir qué escuchar y por qué.

- Un tema que no ha surgido en los grupos de discusión (no se ha buscado explícitamente) es la pandemia provocada por el COVID-19 y su influencia en sus hábitos sociales y musicales. La mayoría de los y las adolescentes tenían unos trece o catorce años cuando se produjo el confinamiento, prolongándose durante más de un año las restricciones sociales, coincidiendo, por tanto, con edades en las que se producen, generalmente, las primeras salidas a lugares donde se establecen relaciones sociales nuevas, se comparten canciones y se realizan descubrimientos de distintas músicas y estilos. La pandemia ha supuesto la cancelación y cierre de espacios culturales y de socialización: fiestas populares, festivales y conciertos, bares y discotecas, la prohibición o limitación de reuniones en espacios públicos y privados. Con o sin pandemia, gran parte de sus relaciones y vivencias musicales se llevan o hubieran llevado a cabo igualmente en línea, pero sin duda la escasez de contacto físico ha tenido consecuencias que aún no se han podido analizar ni valorar.

D) En referencia a la percepción del sexismo y los estereotipos por parte del profesorado, así como sus expresiones a través de las redes sociales:

- El profesorado entrevistado refleja cierta dificultad para detectar actitudes sexistas benévolas en el alumnado, las cuales pueden llegar a ser igual o más perjudiciales que las puramente hostiles. Los resultados evidencian que el sexismo y la violencia de género siguen reproduciéndose entre la población adolescente, tanto dentro como fuera de las instituciones educativas. La formación inicial de la población docente en formación es esencial en este proceso de detección de las formas más sutiles del sexismo. Sólo un modelo coeducativo podrá cumplir esta misión.
- El profesorado afirma realizar actividades de carácter igualitario y esforzarse por introducir la perspectiva de género, también a través de las redes sociales, aunque determinadas recomendaciones, como la utilización del lenguaje no sexista, siguen sin ser aplicadas por la totalidad del profesorado. A este respecto, se entiende la utilización

del lenguaje inclusivo como una medida necesaria pero insuficiente de cara a la lucha por la igualdad entre hombres y mujeres. Esto es, no conciben que la utilización de un lenguaje inclusivo les vaya a acercar a la consecución de la igualdad de género, y, por tanto, mantienen una visión un tanto androcéntrica.

- Se podría afirmar que los profesores y profesoras perciben que las y los adolescentes castellanomanchegos, en numerosas ocasiones, priorizan el contacto virtual frente al presencial para compartir experiencias y establecer relaciones sociales. En estas interacciones en la red sienten la necesidad mostrar, exhibir y obtener reconocimiento de su imagen y de su actividad ante los demás, exhibiendo modelos sexualizados y muy estereotipados en cuanto al aspecto físico. Les preocupan algunos riesgos de esa exhibición, como la excesiva presión que supone por un culto excesivo a la imagen y por la confusión que puede ocasionar no distinguir entre el mundo virtual y el mundo real.
- En cuanto a los modelos de relación socioafectiva en la cultura digital, lamentablemente todavía perciben roles estereotipados, la presencia de celos, un excesivo control y la cosificación de las mujeres.
- Por último, el profesorado valora la capacidad de reflexión de los y las jóvenes y los avances sociales logrados ante la igualdad, pero creen necesario hacer más pedagogía en las aulas, tanto en este ámbito como en el de la educación afectivo-sexual, muy distorsionada por el acceso a contenidos de tipo sexual y pornográfico a través de las tecnologías.

E) En el ámbito de las familias, en su papel como agentes socializadores y las percepciones que tienen sobre el uso de las redes sociales por parte de sus hijas e hijos:

- Las familias juegan un papel esencial en el aprendizaje de la igualdad de género por medio de los procesos de socialización, pero al mismo tiempo asumen el riesgo de realizar una transmisión de estereotipos de género a través de la socialización diferencial de sus

hijas e hijos. La socialización diferencial que madres y padres realizan la perciben, entre otros aspectos, en el control de horarios, más restrictivos para las hijas, fundamentado en el mayor peligro que corren las chicas.

- Las madres y los padres reconocen que en la sociedad actual todavía hay muestras de machismo y sexismo, aunque también son conscientes de los grandes avances que se han producido en la sociedad española y en la castellanomanchega. En este contexto paradójico reconocen que el sexismo entre sus hijos e hijas está presente en la música y en las redes sociales y tienen claro que la solución viene de la mano de la educación en igualdad. No obstante, sólo algunas personas entrevistadas reconocen la transmisión explícita de la igualdad de género como valor, junto con valores más comunes de respeto y no violencia.
- Los problemas que las familias manifiestan se relacionan con la contradicción entre los valores en los que han educado a sus hijos e hijas y algunos valores que se transmiten en las redes sociales. Adicionalmente, “el móvil a todas horas” resulta difícil de gestionar y genera problemas de relación intergeneracional.
- Las familias reconocen una mitificación de las capacidades y habilidades de sus hijas e hijos para la gestión de las redes sociales y afirman estar preocupados/as por los riesgos asociados al uso excesivo de las redes sociales. Los resultados de las entrevistas concuerdan con estudios previos que consideran que el control parental, si se produce, se limita a la restricción del tiempo de uso del móvil, pero muy pocas veces de los contenidos de las redes sociales. Los límites se imponen cuando los temas están relacionados con temas sexualizados, con la violencia y con la pornografía.
- Las familias perciben diferencias entre chicas y chicos en varios aspectos relacionados con las redes sociales. Perciben mayor actividad en las hijas (suben más contenido a las redes), una mayor influencia del físico en ellas, mayores peligros de violencia sexual y, por último, una mayor exposición a contenidos de pornografía en sus hijos. El discurso, sin embargo, tiende al consenso en la percepción

de los mismos riesgos físicos y emocionales para chicos y chicas derivados del contacto con personas desconocidas en las redes sociales o los asociados con la difusión de fotografías comprometedoras y sexualizadas.