

Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología

NÚMERO 5 // 2025



ISSN: 2990-0697

Cuadernos Cuadernos de Res Publica en derecho y criminología es una publicación científica destinada a un público interesado en las cuestiones propias de la reflexión académica, el trabajo crítico y la investigación jurídica y criminológica.

Con una periodicidad semestral difunde trabajos científicos relacionados con el derecho público y las ciencias criminológicas, aceptando originales sobre cualquiera de sus ámbitos, suscitando la reflexión mediante el análisis jurídico y criminológico más actual dirigida a difundir, visibilizar y transferir resultados de investigación desarrollados por investigadores, docentes y profesionales que posean interés en el área de las disciplinas del derecho público y la ciencia criminológica, nacionales e internacionales, en pro de la discusión y debate sobre problemas que preocupan a la sociedad

Como seña de identidad, Cuadernos de res publica en derecho y criminología propone a sus posibles autores que estudien la realidad jurídica centrando su atención en los elementos abstractos que trascienden de las realidades sociales, considerando los hechos sociales que preocupan a la sociedad como; los delitos e infracciones, sus autores y las víctimas, la respuesta de los mecanismos de control social formal e informal ante estos, y la acción de la justicia, para obtener resultados efectivos, que puedan orientar la toma de decisiones a partir de los estudios e investigaciones académicas que se aproximen.



Creative Commons Reconocimiento-NoComercial- 4.0.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

Resumen en español: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>





Dirección de la Revista:

Juan José Delgado Morán
Avda. De Utrera, Km 1. Sevilla
Edificio 14, planta 4º despacho 44.
Universidad Pablo De Olavide
respublica@upo.es

Coordinación de la Revista:

Elena Boza Moreno. Universidad Pablo de Olavide de Sevilla

Coordinación editorial de la Revista:

Manuel José García Rodríguez. Universidad Pablo de Olavide de Sevilla

Comité Editorial de la Revista:

Luis Miguel Arroyo Yanes. Universidad Pablo de Olavide
Ángel Belzunegui Eraso. Centro de Estudios sobre Conflictos Sociales.
Carlos María López Espaldafor. Universidad de Jaén
Luigi Martino. Universidad de Florencia (Italia)
Pedro Manuel Herrera Molina. Universidad Nacional de Educación a Distancia
Andrea de Guttry. Scuola Superiore Sant'Anna, Pisa, (Italia)
Guillermo Calleja Leal. Comisión Española de Historia Militar (CEHISMI)
Fayga Bedê. Centro Universitário Christus (Brasil)

Comité Científico Nacional de la Revista:

Raquel Guillén Catalán. Universidad de Valencia
Tania García Sedano. Universidad Carlos III
Juan Carlos Rodríguez Fernández. Universidad del Atlántico Medio.
Juan Carlos Vegas Aguilar. Universidad Católica de Valencia
Ana María Ruiz-Ruano García. Universidad de Granada
Eduardo Juárez Valero. Universidad Carlos III
Susana San Cristóbal Reales. Universidad Internacional Isabel I de Castilla.
Jorge López Puga. Universidad de Granada

Comité Científico Internacional de la Revista:

Lester Cabrera Toledo. FLACSO (Ecuador)
Julio César Tapia Cárdenas. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (Perú)
Juan Martín López Calva. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (México)
Marcela Rodríguez Mejía. Universidad del Externado (Colombia)
Fulgencio Samudio Ozuna. Universidad Autónoma de San Sebastián (Paraguay)
José Manuel Saiz Álvarez. TEC de Monterrey (México)
Pedro Díaz Polanco. Universidad Austral (Chile)



Índice

La percepción del profesorado en formación ante el bullying y el ciberbullying

Antonia Martí Aras, Ana Isabel Agustí López, Ana Rodríguez Martín

Salud mental infanto-juvenil y formación docente: análisis bibliográfico del estado de la cuestión

Rosa Domínguez Martín, M^a Auxiliadora Ordoñez-Jiménez

Soluciones colaborativas para resolver conflictos entre iguales. Proyecto de formación en mediación

Sheila Morant Martí, Belén Catalán Gregori, Nelly Gromiria Lagos San Martín, David Aparisi Sierra, Lucía Granados Alos

Vivir y convivir: las habilidades sociales como motor de cambio

Laura Paredes Galiana

Desarrollo emocional adolescente a través de las actividades asistidas con caballos

María Luisa López Fernández

A criança em situação de vulnerabilidade no Brasil. Um olhar sobre a educação como locus de justiça social

Kilza Fernanda Moreira de Viveiros, Marlúcia Menezes de Paiva

Educación de la sexualidad en la adolescencia

Valentín Martínez-Otero Pérez

Ciúme e violência no binômio multidimensional do vínculo emocional

Djason Barbosa da Cunha

Adolescents' conditioning for being an aggressor or victim

Marzanna Farnicka

Delito de sexting e Inteligencia Artificial tras la Ley 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual

Sergio Murcia Orenes, Patrick Salvador Peris, Álvaro García Sánchez

Agresiones sexuales a menores de dieciséis años en el ámbito de la (ex)pareja:art. 181.5 d. CP

Javier Parrilla Vergara

Toma de postura sobre el bien jurídico protegido en los delitos de pornografía infantil y los sujetos del mismo

Rosmari Moreno Acevedo

Interés superior del menor ante las más graves violencias. Exposición de dos casos y su estrategia jurídica

Amalia Calderón

Presentación del número 5/2025





Presentación del numero 5, 2025

Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología está dirigida a difundir, visibilizar y transferir resultados de investigación nacionales e internacionales, en pro de la discusión y debate sobre problemas que preocupan a la sociedad, generando un espacio para las perspectivas críticas en la que el lector podrá encontrar opiniones construidas sobre cuestiones que involucran el conocimiento y desarrollo, difundiendo, visibilizando y transfiriendo, resultados de investigación nacionales e internacionales en derecho y criminología, en pro de la discusión y debate sobre problemas que preocupan a la sociedad.

La quinta entrega de Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología, reúne 13 trabajos académicos diversos, con temáticas tanto dogmáticas como prácticas con temas que obedecen a un monográfico especial

sobre **“La juventud ante su encrucijada. Violencia escolar, violencia sexual y salud mental”**, dirigido por las investigadoras de la Universidad Internacional de Valencia, **Antonia Martí Aras, y Ana Isabel Agustí López.**

El primer aporte a este número lo firman las propias directoras del monográfico junto a la investigadora Ana Rodríguez Martín, y tiene por título **“La percepción del profesorado en formación ante el bullying y el cyberbullying”**, en donde sus autoras se pronuncian acerca de la percepción sobre las causas del acoso y el ciberacoso que tienen los y las docentes, señalando necesidades formativas entre el profesorado al comprobarse que sentirse capacitado para afrontar el ciberacoso está relacionado con plantear propuestas de actuación contra el cyberbullying, por lo que la demanda de formación específica es latente de cara a capacitar al profesorado para intervenir y poner en marcha medidas a corto y medio plazo en sus centros.

El segundo trabajo lleva por título **“Salud mental infanto-juvenil y formación docente: análisis bibliográfico del estado de la cuestión”**, firmado por las investigadoras de la Universidad Internacional de Valencia, Rosa Domínguez-Martín, y M^a Auxiliadora Ordoñez-Jiménez, en donde sus autoras ponen el foco, examinando las publicaciones que abordan la salud mental infanto-juvenil y la formación del profesorado en etapas desde Educación Infantil hasta Educación Secundaria Obligatoria, destacando la necesidad de capacitación del profesorado en salud mental de grupos vulnerables, como son los/as niños/as y los/las adolescentes situando a dichos profesionales como agentes de cambio ante la concienciación pedagógica en salud mental infanto-juvenil.

El tercer artículo ha sido confeccionado por las investigadoras de la Universidad Internacional

de Valencia, Sheila Morant Martí, Belén Catalán Gregori, Lucia Granados Alos junto al investigador de la Universidad Internacional de Valencia, David Aparisi Sierra y la investigadora de la Universidad del Bio-Bio de Chile, Nelly Lagos San Martín, y lleva por título **“Soluciones colaborativas para resolver conflictos entre iguales. Proyecto de formación en mediación”**, donde profundizan en la relevancia que tienen las herramientas y habilidades en mediación escolar para manejar constructivamente los conflictos, al objeto de promover un clima escolar positivo y prevenir la violencia entre compañeros. Para este fin diseñan un programa de formación en mediación dirigido al alumnado, centrado en el diálogo, la empatía y la búsqueda de soluciones colaborativas para resolver conflictos entre iguales.

El cuarto artículo de este monográfico especial, tiene por título **“Vivir y convivir: las habilidades sociales como motor de cambio”**, firmado por Laura Paredes Galiana, investigadora de la Universidad Internacional de Valencia, y donde su autora analiza la importancia de la formación en habilidades sociales en el alumnado, para que las personas puedan desenvolverse en la sociedad y construir relaciones con los demás, enfatizando, en que para que esto pueda ser posible, es necesario hacer un cambio integral en lo que conocemos como educación, donde los centros educativos deberían de trabajar más por programas y proyectos, bajo la óptica de la promoción del respeto, la tolerancia y la igualdad.

En el quinto trabajo titulado **“Desarrollo emocional adolescente a través de las actividades asistidas con caballos”**, de la investigadora María Luisa López Fernández, de la Universidad de Huelva, y donde nos enfatiza sobre el vínculo beneficioso entre humano-animal para el bienestar emocional en la etapa adolescente, entre estas, las actividades con caballos, actualmente muy demandadas en ámbitos psicoeducativos y socioeducativo siendo una herramienta de intervención complementaria útil y eficaz,

terapéutica y psicoeducativa, tanto para la prevención como acciones de asistencia, en la etapa adolescente.

El sexto trabajo nos llega desde Brasil y tiene por título **“A criança em situação de vulnerabilidade no Brasil: Um olhar sobre a educação como locus de justiça”**, donde sus autoras, las investigadoras, Kilza Fernanda Moreira de Viveiros y Marlúcia Menezes de Paiva, de la Universidade Federal do Rio Grande do Norte, enfatizan la vulnerabilidad y violencia sobre los niños brasileños y nordestinos asociada, entre otros factores, por la necesidad de que los niños trabajen a una edad temprana y su consecuente ausencia de la escuela. Las autoras concluyen la responsabilidad por parte del Estado en la mejora de las políticas públicas de acceso y permanencia en la educación.

El séptimo aporte a este monográfico especial versa sobre **“Educación de la sexualidad en la adolescencia”**, y esta confeccionado por Valentín Martínez-Otero Pérez, investigador de la Universidad Complutense de Madrid, apreciando su autor, controversias en torno a la educación sexual, reflejada en la diversidad de enfoques pedagógicos (moralista, funcionalista, afectivo, preventivo e integrador/compreensivo), apelando su autor a una necesaria propuesta orientadora de educación sexual para la adolescencia, centrada en la prevención de problemas y violencia, y en el fomento de conocimientos, valores y hábitos, desde una perspectiva pedagógica integral y humanista.

El octavo artículo tiene por título **“Ciúme e violência no binômio multidimensional do vínculo emocional”**, y ha sido realizado por el profesor Djason Barbosa da Cunha, donde nos muestra la relación desde una perspectiva psicoanalítica entre celos y violencia, y que conlleva, graves consecuencias para la salud mental y relacional de las personas, especialmente en los jóvenes, dado que altera la dinámica de los sentimientos, pensamientos y acciones de las personas que mantienen una relación amorosa, cuando esta

esta perturbada por sentimientos extremos de celos patológicos.

El noveno trabajo de este monográfico firmado por la investigadora, Marzanna Farnicka, de University of Zielona Góra, tiene por título **“Adolescents' conditioning for being an aggressor or victim”**, donde su autora revisa las últimas investigaciones en el campo de la agresión y la adolescencia centradas en las condiciones de la violencia entre los jóvenes y ofrece una perspectiva crítica sobre la relación directa e indirecta entre el sexo, el género y el comportamiento agresivo desde la perspectiva del desarrollo bio, social y psicológico, con consecuencias negativas experimentadas para sus víctimas.

El decimo trabajo de este monográfico especial tiene por título **“Delito de sexting e Inteligencia Artificial tras la Ley 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual”**, donde sus autores, los investigadores, Sergio Murcia Orenes, Patrick Salvador Peris y Álvaro García Sánchez, de la Universidad Internacional de Valencia, se pronuncian sobre el reto de adaptar e introducir nuevos escenarios legislativos capaces de hacer frente a los delitos de *sexting*, capaz de adaptarse a una realidad dinámica y cambiante, marcada por el desarrollo de las tecnologías, que sea a su vez, sensible con la protección de todos los bienes jurídicos implicados en este hecho delictual sobre las víctimas de violencias sexuales.

El decimo primer aporte a este número lo firman el abogado Javier Parrilla Vergara, y tiene por título **“Agresiones sexuales a menores de dieciséis años en el ámbito de la (ex)pareja: art. 181.5 d) CP”**, en donde su autor se pronuncia acerca de la actual regulación de los delitos contra la libertad sexual en el seno de la pareja o expareja sentimental, que pena estos supuestos típicos de forma expresa, también en el caso de que la víctima sea menor de dieciséis años, enfatizando su autor que la juventud, y su encrucijada, merecen una respuesta adecuada a las necesidades dimanantes de la

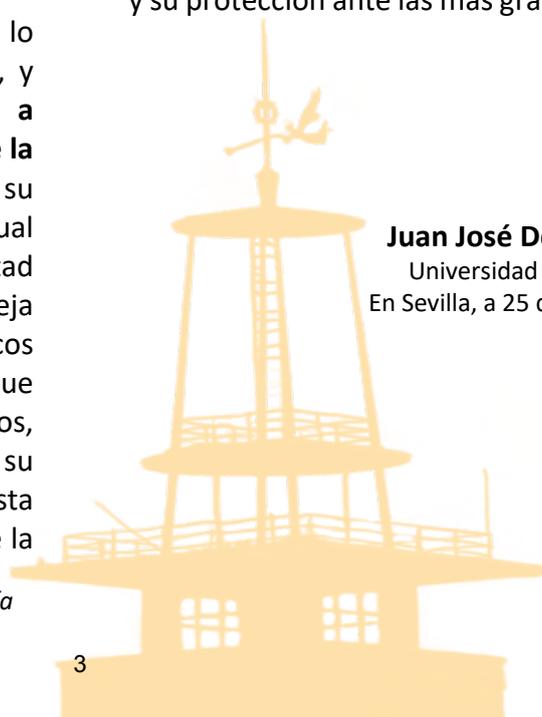
violencia sexual, también en el seno de sus parejas y exparejas sentimentales.

El decimo segundo trabajo lleva por título **“Toma de postura sobre el bien jurídico protegido en los delitos de pornografía infantil y los sujetos del mismo”**, firmado por la investigadora de la Universidad Pablo de Olavide, Rosmari Moreno Acevedo, en donde su autora pone el foco en la determinación de la minoría de edad para prestar válidamente consentimiento en las actividades sexuales en el que este se vea involucrado, y en concreto, las relativas a la pornografía infantil, analizando aquellos casos conflictivos para determinar la edad en el material pornográfico infantil y, así como analizar las consecuencias jurídicas derivadas de su utilización.

El decimo tercer y ultimo artículo de este monográfico especial tiene por título **“Interés superior del menor ante las más graves violencias. Exposición de dos casos y su estrategia jurídica”**, y ha sido confeccionado por la abogada Amalia Calderón, donde describe dos casos reales que muestran el estigma social y la falta de conciencia sobre la realidad de las violencias hacia la infancia que todavía persisten en nuestro sistema jurídico. La autora enfatiza en la necesaria intervención jurídica, la interpretación crítica de las pruebas y que la reparación integral deben operar cohesivamente y así garantizar de manera efectiva el interés superior del menor y su protección ante las más graves violencias.

Juan José Delgado Morán

Universidad Pablo de Olavide
En Sevilla, a 25 de enero de 2025



**Presentación
del monográfico
especial por las
Directoras invitadas**

5/2025





Introducción al monográfico especial sobre “La juventud ante su encrucijada. Violencia escolar, violencia sexual y salud mental”

Antonia Martí Aras

Universidad Internacional de Valencia

antonia.marti@professor.universidadviu.com

ORCID: 0000-0002-7231-5760

Ana Isabel Agustí López

Universidad Internacional de Valencia

anaisabel.agusti@professor.universidadviu.com

ORCID: 0000-0001-9705-1733

Que la violencia infanto juvenil y los problemas de salud mental, son una realidad creciente en nuestra sociedad es algo que no dejamos de ver en nuestra vida cotidiana y así lo afirman también los últimos estudios en materia de violencia y salud mental.

Según el último informe realizado por la Fundación Anar y Mutua Madrileña uno de cada diez alumnos (11,8%) cree que en su clase hay compañeros que sufren acoso escolar, frente al 24,4% del curso anterior y los insultos, motes y burlas siguen siendo la principal forma de agresión y descienden en 20 puntos las agresiones físicas con respecto al estudio del curso anterior.

Según este informe “En cuanto al ciberbullying, esta forma telemática de acoso escolar también ha descendido en el último curso, situándose la percepción en un 7,4% (0,8 puntos porcentuales menos que el año anterior). Los medios a través de los que se comete el ciberbullying destacan WhatsApp (70,2%), Instagram (49,6%) y TikTok (38,5%). En primaria destacan TikTok, juegos online y Twitch con porcentajes superiores a secundaria”

Frente a esta realidad se hace necesario el continuo estudio sobre su etiología, en los

factores de riesgo y de protección frente a este tipo de violencia.

Dentro de estos factores, encontramos en la literatura la necesidad de profundizar en el estudio de la etiología del adolescente agresor o agresora.

La entrada de los jóvenes en la etapa de la adolescencia, unida a ciertas condiciones internas propias del individuo (entre ellas, el temperamento, la emocionalidad, la estructura de aspiraciones y metas, la agresividad y el mecanismo de formación de vínculos), tiene un impacto significativo en el cambio o la consolidación de estrategias específicas de funcionamiento en el entorno escolar, y en las relaciones con los padres o los compañeros. Muchos niños, al entrar en la adolescencia, ya experimentan problemas que afectan a su funcionamiento social, como traumas tempranos, distorsiones cognitivas, vínculos de apego inseguros o temperamento arriesgado. Otros niños, sin embargo, sólo desarrollan problemas de interacción social cuando se convierten en adolescentes.

A los factores mencionados se unen muchos otros: distorsiones familiares, problemas relacionados con los compañeros, bajo rendimiento escolar o problemas individuales del control emocional, y percepción de su autoimagen. Los modelos que describen la aparición de trastornos en el funcionamiento de los adolescentes en el entorno escolar se centran con frecuencia en problemas característicos de este periodo de la vida, como problemas relacionados con la externalización y la internalización del funcionamiento emocional y conductual.

En la adolescencia, los problemas de externalización o internalización se muestran en su estado de ánimo y autoestima, en su ansiedad, y se manifiestan en déficit de atención, hiperactividad, trastornos negativistas desafiantes o comportamiento agresivo o victimista.

Desde el punto de vista evolutivo y del desarrollo, el comportamiento agresivo puede ser una manifestación de dificultades relacionadas con la adaptación al

cumplimiento de las obligaciones escolares (problemas para gestionar el estrés escolar) y con la realización de tareas de desarrollo.

En este caso, el comportamiento agresivo puede servir como una forma de liberar la tensión emocional que surge como resultado de la incapacidad de los adolescentes para cumplir con las expectativas de los adultos. Esta tensión implica ira, ansiedad, incertidumbre, tristeza o vergüenza.

En el ámbito cognitivo social centrado en la comprensión del comportamiento agresivo y victimista, los modelos existentes subrayan el papel y la importancia de los guiones de los códigos sociales de comportamiento aplicables a chicos y chicas, así como otros patrones sociales arraigados en el conocimiento social y sus interacciones con las normas, los rasgos personales y sus atribuciones

Dando un paso más allá, profundizando en la temática, entendemos que para un adecuado crecimiento integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes se debe trabajar desde todos los contextos. Uno de los lugares y grupos de personas con más influencia en relación con la salud mental y el adecuado desarrollo infanto-juvenil en estas edades son los centros educativos y los docentes. La escuela se convierte así, no solamente en un lugar donde potenciar la educación emocional y social sino también un factor protector de la salud mental infanto-juvenil.

Los centros educativos asumen un rol protector para las niñas, niños, adolescentes y jóvenes como red que desarrolla y estimula sus habilidades sociales, la resolución de problemas y la regulación emocional, más allá de los contenidos puramente académicos. Por lo que, apostar por desarrollar acciones que promuevan el aprendizaje de habilidades comunicativas, sociales, asertivas y de interacción, es un logro asegurado pues fomentan la autoestima y el bienestar, y esto hace que las personas se vean capaces de expresar y recibir opiniones, pensamientos y críticas de una forma adecuada y asertiva.

Además, estas habilidades a su vez fomentan y potencian la existencia de otras como pueden ser el rendimiento académico y un clima escolar y familiar positivo.

Consideramos que los estudios en educación tienen sentido si traspasan el escenario pedagógico del estudio científico para plasmarse en la realidad, pasando a tener verdadera influencia socioeducativa.

En dicha competencia se destaca la relevancia del manejo emocional docente cuando promocionan el reconocimiento, expresión y regulación de las emociones de sus estudiantes. Además, en esa búsqueda emocional, también se hace hincapié en el desarrollo emocional con los demás, a través de la identificación de los sentimientos y emociones de otras personas y el desarrollo de actitudes empáticas y de comprensión

El docente desarrolla su labor profesional mediante estrategias y acciones que son planificadas con el fin de alcanzar las competencias, objetivos, conocimientos marcados en el plazo establecido para ello. De manera que el profesorado adapta y ajusta su docencia de acuerdo a las características como individuos y como grupo de sus estudiantes, estableciendo así una base sobre la que desarrollar su quehacer cotidiano

Destacamos también la necesidad de formación del profesorado y de medidas tanto restaurativas como de prevención que ayuden a docentes y profesionales en general a aplicar eficazmente medidas de prevención en los centros educativos. Por todas estas razones, es muy importante que tanto los docentes de todas las etapas educativas, como las familias se formen en señales de detección, en cómo prevenir, en cómo enseñar a los niños y niñas a generar esa conciencia social virtual respetuosa y también las consecuencias del mal uso de las redes sociales e internet. Todo ello, con el objetivo de proteger a los más jóvenes.

El acoso escolar es una problemática persistente en los centros educativos que requiere una atención y abordaje urgente.

Diversos estudios recientes destacan la importancia de implementar estrategias efectivas para combatir este fenómeno, y una de las más prometedoras es la mediación escolar.

El acoso escolar o bullying es uno de los peligros más grandes para la salud psicológica de los niños y adolescentes. Es una situación de violencia constante, tanto física como psicológica, comportamiento agresivo, de ambas o todas las partes entre los alumnos. Todo esto se hace sin posibilidad de responder y defender una de las partes.

Por su parte, el ciberbullying es una forma de acoso intencionado y repetido que supone un daño causado con abusos de poder a través de tecnologías digitales como internet, correo electrónico, chats, mensajes de texto en los teléfonos móviles, redes sociales, sistema de aprendizaje electrónico, foros, entre otros.

Diversos estudios recientes destacan la importancia de implementar estrategias efectivas para combatir este fenómeno, y una de las más prometedoras es la mediación escolar.

En este sentido, la mediación y trabajar las habilidades sociales con el alumnado es apostar por la mejora del autoconocimiento, autoestima y respeto a los demás, favoreciendo así la tolerancia y el civismo entre el alumnado; disminuyendo, por ende, las situaciones de exclusión y acoso escolar de las aulas.

La mediación escolar es un proceso voluntario y confidencial en el cual un tercero neutral, el mediador, facilita la comunicación entre las partes en conflicto y las ayuda a encontrar soluciones mutuamente aceptables. Este enfoque, basado en el diálogo, la empatía y la colaboración, empodera a los estudiantes para que asuman un papel activo en la gestión de sus relaciones y contribuyan a la construcción de una cultura de paz en la escuela.

La mediación escolar emerge como una herramienta valiosa para la promoción de la convivencia pacífica y la resolución de

conflictos en el entorno educativo. Además, se presenta como una alternativa prometedora, al centrarse en el diálogo, la empatía y la búsqueda de soluciones colaborativas para resolver conflictos entre iguales. La mediación entre iguales resulta una alternativa más efectiva y sensible a las dinámicas interpersonales en el entorno escolar, donde la voz y la agencia de los jóvenes son valoradas y respetadas en la búsqueda de soluciones constructivas.

Esta perspectiva se aleja del enfoque tecnocrático que ve los conflictos como disruptivos para la convivencia y el proceso de enseñanza-aprendizaje. En cambio, adopta una postura crítica que percibe los conflictos como elementos potencialmente positivos que contribuyen al desarrollo personal y social, ayudando a formar identidades individuales y grupales.

En una sociedad digitalizada, con un elevado aumento del teletrabajo y con una sobrexposición a las redes sociales y aumento de la dependencia a ser “gustado” por el contexto, ha provocado que aumenten los delitos relacionados con las agresiones sexuales entre los menores, según informe de Cruz Roja, 2023, el acceso temprano a la pornografía y la falta de educación afectivo sexual en familias y escuelas, parecen ser elementos determinantes de esta realidad. Según un estudio jurisprudencial de Save the Children en 2023, en situaciones de abusos sexuales a menores, 8 de cada 10 veces el agresor es una persona del entorno familiar o conocida, y en los que en un 80,3% de casos la víctima es una niña, evidenciándose la significativa frecuencia con que estos abusos se interseccionan en sus violencias tanto de género como contra la infancia. Además, el 99% de las veces, el agresor carece de antecedentes penales en violencia sexual. Save the Children estima asimismo que tan sólo el 15% de los abusos llegan a denunciarse, y de entre ellos, sólo el 24,9% utiliza la prueba preconstituida.

Aludiendo de manera específica a los jóvenes, el estudio *La situación de la violencia contra*

las mujeres en la adolescencia en España indica la existencia de una cierta prevalencia, en el seno de los delitos contra la libertad de los jóvenes. En la actualidad, la extensión de las Tecnologías de la Relación, Información y Comunicación han promovido cambios sociales, uno de ellos ha sido el traslado de las relaciones al mundo virtual y afecta fundamentalmente a los jóvenes

Las actividades delictivas cometidas en espacios virtuales vienen experimentando un aumento significativo entre los jóvenes en los últimos tiempos, como consecuencia de la difusión de imágenes con contenido creado por IA. Los *deepfakes* son un tema bastante complejo, ya que la víctima sufre una múltiple vulneración de sus derechos personales, tales como el derecho a la intimidad, tanto personal como la familiar, al honor y la buena reputación, a la imagen y voz y al uso no consentido de datos personales (tales como expresiones faciales y voz), entre otros. De esta forma, resultaría apropiado contextualizar tales conductas, dentro de los delitos contra la intimidad y la imagen o contra la integridad moral tradicionales.

Es fundamental reconocer que la educación sexual, adaptada a la etapa de desarrollo, no debe limitarse a la transmisión de contenidos sobre la anatomía o la reproducción. También ha de contemplar las emociones, las relaciones interpersonales y el despliegue de habilidades para la toma de decisiones responsables. Los adolescentes, en particular, se encuentran en una etapa de exploración y autoconocimiento, en la que es esencial que reciban orientación sobre cómo establecer relaciones sanas y respetuosas, cómo comunicar sus límites y deseos, y cómo entender y manejar sus sentimientos.

El bien jurídico, indemnidad sexual del que se desprende el legislador debe seguir siendo el punto de referencia para interpretar el alcance y significado de los delitos cuyos sujetos pasivos sean menores de edad y personas con discapacidad.

En este enfoque, se echa de menos la consideración de los deberes, complemento

necesario de los derechos. Derechos y deberes regulan el comportamiento y promueven el ejercicio de una sexualidad responsable.

Esta formación ha de abordar también los aspectos sociales y culturales que influyen en las concepciones de la sexualidad, como los estereotipos, la presión social y el impacto, a menudo negativo, de los medios de comunicación.

Los derechos se fundamentan en la dignidad humana, y el compromiso educativo con esta dignidad es indispensable. Esos mismos derechos, ligados moral y jurídicamente a los deberes, establecen obligaciones respecto a los demás, exigen respeto y garantizan la libertad.

Desde esta perspectiva, basada en la dignidad humana, organizada según las características psicoevolutivas, sensible a la diversidad y al contexto, y que permite reconocer tanto los derechos como los deberes, accedemos seguidamente a nuestra concepción ético-antropo-pedagógica, que alimenta el marco educativo en el que se basa nuestro enfoque didáctico.

Siguiendo a la OMS, en cuanto a salud como un estado de completo bienestar físico, mental y social y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades, es inevitable que tengamos que atender no solo a las causas de la violencia, sino además y tal vez, con mayor importancia, atender a la salud mental de nuestros menores y adolescentes, quienes sufren en silencio trastornos de emocionales, conductuales, de personalidad que en ocasiones son la cauda primera, y en otras las graves consecuencias de las víctimas y victimización secundaria que proviene de la exposición a cualquier tipo de violencia. Recientes investigaciones apuestan por el trabajo emocional del adolescente como medida preventiva, ante los problemas de salud mental.

En el desarrollo integral de la persona, debe tener un espacio importante la enseñanza emocional para desarrollar competencias

socioemocionales complementarias dentro de la personalidad de cada cual. La mejor forma de conseguir competencias emocionales básicas y desarrollarlas a lo largo de la vida sería a través de la formación a familias y a profesionales de la enseñanza, en todos sus ámbitos y edades.

La dificultad de la enseñanza emocional se agrava si el ámbito se centra en el terreno de la adolescencia, por los cambios y conflictos que la caracterizan. En este caso, la enseñanza de una educación emocional supondría una prevención hacia este colectivo, consiguiendo mermar la debilidad de la persona frente a circunstancias que le pueden influir negativamente.

Los avances en los estudios de las neurociencias educativas han permitido nuevas vías de conocimiento, entre ellos los programas educativos aplicados en las aulas y actualizar la metodología utilizada en las demás disciplinas, para mejorar la respuesta educativa y adaptarla a los problemas actuales que padecen, por ejemplo con el uso de las nuevas tecnologías.

La principal dificultad en la adolescencia aún sin existir ninguna disfunción añadida por discapacidad o problemas socioeducativos, consiste en percibir, comprender y regular las emociones con el objetivo de no influir negativamente en su actuación social y en la autoestima propia y es necesario una enseñanza en este ámbito para encontrar herramientas que mejoren su control y ejecución.

En este sentido, las terapias asistidas con animales están reportando grandes beneficios para el bienestar emocional con los adolescentes, pues al desarrollar actividades asistidas con animales para la enseñanza de competencias emocionales, desde una perspectiva pedagógica y neuropsicológica, estamos complementando la acción que se realiza en el aula y en los centros de enseñanza, complementando la labor docente y aumentando las opciones de aprendizaje en un entorno natural y facilitando la adquisición de aptitudes hacia el

desarrollo de las mismas a través de la creatividad que constituyen un potente y eficaz elemento educativo y rehabilitador para la mejora de las condiciones y la calidad de vida de las personas

Los objetivos de las actividades asistidas con animales, coinciden con los objetivos que en los programas educativos se presentan para la enseñanza de la educación emocional; como pueden ser, adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones, identificar las emociones de los demás, desarrollar la habilidad para regular las propias emociones aumentando el umbral de tolerancia a la frustración, prevenir el efecto nocivo de las emociones negativas, adoptar una actitud positiva ante la vida, etc.

Y ante esta realidad, social, que afecta a todos los estratos y estratos, es importante la formación de juristas y miembros del sistema judicial de cara a una mejora en la atención y entendimiento de este fenómeno, evitando la revictimización de las víctimas y promoviendo la reinserción social, personal y familiar de los agresores.

Este es, precisamente, el objetivo del especial monográfico de la Revista Cuadernos de Res Pública, sobre “La juventud ante su encrucijada. Violencia escolar, violencia sexual y salud mental en el que se abordan, las últimas aportaciones científicas y revisión de los estudios más relevantes en esta materia donde los trabajos publicados nos aportarán el grado de conocimiento necesario de la realidad, para poder evaluar si la toma de decisiones no se está llevando espaldas a las necesidades sociales.

La investigación, y transferencia del conocimiento son pilares básicos para una sociedad sana y diversa, donde la violencia y el progreso no sean incompatibles para el bienestar de sus miembros.

Antonia Martí Aras, y Ana Isabel Agustí López
Directoras del monográfico
En Sevilla, a 25 de enero de 2025



ARTÍCULOS





La percepción del profesorado en formación ante el bullying y el ciberbullying

The perception of teachers in training about bullying and cyberbullying

Antonia Martí Aras

Universidad Internacional de Valencia

antonia.marti@professor.universidadviu.com

ORCID: 0000-0002-7231-5760

Ana Isabel Agustí López

Universidad Internacional de Valencia

anaisabel.agusti@professor.universidadviu.com

ORCID: 0000-0001-9705-1733

Ana Rodríguez Martín

Universidad Internacional de Valencia

ana.rodriguez@professor.universidadviu.com

ORCID: 0000-0002-9326-7307

Resumen

El objetivo de este artículo es presentar una realidad acerca de la percepción sobre las causas del acoso y el ciberacoso que tienen los y las docentes. Se observa que existen diferencias entre hombres y mujeres en esta atribución y cuáles son los requerimientos de formación que presentan ante este fenómeno. Para la recogida de la muestra, se recogieron datos de un cuestionario creado por tres escalas. Los resultados indican que existen diferencias significativas entre profesoras y profesores en cuanto a la atribución causal del fenómeno violento. También se observó que las acciones de prevención terciaria también son distintas entre hombres y mujeres. En este sentido, los docentes requieren mayor formación en detección precoz del acoso y ciberacoso, frente a formación en el uso de las metodologías activas. El aprendizaje de herramientas de prevención primaria y secundaria sigue siendo un asunto pendiente en la formación de los docentes.

Palabras clave: profesorado, formación bullying, ciberbullying, violencia.

Abstract

The main purpose of this article is to present a reality about teachers' perception of the causes of bullying and cyberbullying. It is observed that there are differences between men and women in this attribution and what are the training requirements that arise in response to this phenomenon. To collect the sample, data were collected from a questionnaire created by three scales. The results indicate that there are significant differences between professors and professors regarding the causal attribution of the violent phenomenon. It will also be controlled that tertiary prevention actions are also different between men and women. In this sense, teachers require more training in early detection of bullying and cyberbullying, compared to training in the use of active methodologies. Learning primary and secondary prevention tools continues to be a pending issue in teacher training

Key words: teachers, bullying training, cyberbullying, violence.

Cómo citar este trabajo: Martí Aras, Antonia., Agustí López, Ana Isabel, y Rodríguez Martín, Ana. (2025). La percepción del profesorado en formación ante el bullying y el ciberbullying. *Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología*, (5), 01–13. <https://doi.org/10.46661/respublica.11251>.

Recepción: 14.11.2024

Aceptación: 05.01.2025

Publicación: 25.01.2025

1 Introducción

La prevención del acoso en la escuela supone implicar a toda la comunidad educativa, especialmente a quienes más cerca del alumnado están, el equipo docente, quienes juegan un papel sumamente importante, transmitiendo las actitudes y mensajes adecuados y actuando de forma inequívoca ante los casos (Avilés, 2020). El fomento de la convivencia y el bienestar social dentro de la escuela, pasa necesariamente, por un ejercicio de concienciación sobre el fenómeno, especialmente acerca de los roles que ocupan en él, las dinámicas de funcionamiento del acoso, el manejo de las herramientas que están disponibles para afrontarlo y el fomento del compromiso para combatirlo.

Desde las distintas administraciones educativas se implementan distintas políticas para erradicar el fenómeno del maltrato entre iguales (Olweus, 1998) todas ellas, con la intencionalidad de dotar al profesorado de herramientas efectivas contra el acoso escolar, como son los protocolos nacionales de actuación. Muchos países o territorios han creado observatorios para la convivencia.

Valga como ejemplo el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar constituido mediante el Real Decreto 275/2007 (Gobierno de España, 2007) o la creación del Observatorio para la Convivencia en el País Vasco (Gobierno Vasco, 2012). Estos se han constituido como órganos administrativos interdepartamentales que tienen como principal función recabar cuanta información obre en poder de las instituciones públicas y privadas con objeto de favorecer la convivencia en las comunidades escolares, fomentar la resolución pacífica de los conflictos y promover la cultura de la paz en y a través de los centros docentes, convirtiéndolos así en centros promotores de la paz (Martí y Alabarta, 2019).

El estudio de Pérez et al. (2017) concluye que el profesorado utiliza más acciones de prevención primaria y secundaria, que de

prevención terciaria. Siendo las acciones primarias y secundarias aquellas basadas en el aprendizaje social y moral que mejore la convivencia, al contrario que las medidas terciarias, mucho más punitivas.

Siguiendo a Muñoz (2009), entendemos las estrategias de prevención primaria, cuando el profesorado o el centro actúan de forma anticipada para evitar que aparezca la problemática; la prevención secundaria, cuando las acciones van dirigidas hacia la detección y control de los posibles factores de riesgo que puedan derivar en casos de acoso o violencia en las aulas, y ya, finalmente, hablamos de prevención terciaria cuando las acciones a desarrollar se dirigen hacia la corrección o mitigación de los efectos de una situación de violencia que ya es dada (Fernández et al., 2023).

Dentro de las acciones de prevención primaria que en mayor medida utilizan nuestros docentes, suelen estar aquellas en las que se fomenta el orden en la clase, mejorar la cohesión de grupo-clase, el aprendizaje cooperativo (Díaz Aguado et al 2010), o como se señala en el estudio de Serrano (2013), promover la aceptación y el respeto en el aula y promover el respeto en el centro, son las medidas que mayormente utilizan los docentes de la Comunidad Valenciana, con un 70.83% y un 80.63% respectivamente.

En cuanto a las acciones de prevención secundaria que en mayor extensión vienen utilizando nuestros docentes son aquellas que fomentan la formación a familias y profesorado en la detección de factores de riesgo que pueden activar la aparición de situaciones de acoso y otras violencias (Pérez et al. 2017).

Las acciones de prevención terciaria, que se aplican cuando todas las acciones primarias y secundarias, no han funcionado, son en mayor medida punitivas o de castigo, como puede ser aplicar las acciones del Plan de Convivencia del centro, del Reglamento de Régimen Interno, y del Plan de Acción Tutorial, derivar al alumno agresor, al departamento de orientación o al equipo

directivo, colaborar con acciones propuestas por Servicios Sociales y Consejerías de Educación (Serrano 2013).

El estudio Estatal desarrollado por Aguado en 2010, concluía que los docentes preferían discutir los problemas de convivencia con el propio alumnado en el 84.80% de las ocasiones.

Si bien, como indicó Skinner (1975), los castigos sirven para frenar conductas negativas en un momento dado, pero de nada sirve para que se evite su nueva aparición en el futuro, además de las consecuencias negativas que en ocasiones pueden provocar, las acciones educativas y conciliadoras, resultan mucho más efectivas para el aprendizaje e interiorización de normas de convivencia.

En este sentido la nueva ley de protección integral a la infancia y adolescencia 8/2021, de 4 de junio, establece como mecanismo necesario, la formación de los profesionales del ámbito educativo para la detección precoz de las situaciones de violencia, con independencia de que esa violencia se haya producido en el propio ámbito escolar o fuera de él, formar en las actuaciones a llevar a cabo una vez que se han detectado indicios de violencia, formación específica en seguridad y uso seguro y responsable de Internet, incluyendo cuestiones relativas al uso intensivo y generación de trastornos conductuales, fomentar el buen trato a los niños, niñas y adolescentes, la identificación de los factores de riesgo y de una mayor exposición y vulnerabilidad ante la violencia, aprendizaje de mecanismos para evitar la victimización secundaria y formación en el impacto de los roles y estereotipos de género en la violencia que sufren los niños, niñas y adolescentes (Payá y delgado, 2021).

2 Formación Profesorado Bullying y Cyberbullying

Según un estudio elaborado por Del Barrio y colaboradores (2006) buena parte del profesorado no se siente preparado para

actuar ante un caso de cyberbullying, especialmente, por no poseer la formación adecuada.

Serrano y Pérez (2011), realizaron un estudio sobre el nivel de formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) para afrontar situaciones de Bullying. La muestra estuvo formada por profesorado de cuatro centros de tres localidades de la provincia de Valencia, tres públicos y uno concertado, respondiendo un total de 85 docentes. De ellos, un 63,10% son profesoras y un 38,80% ejercen como tutores. Un poco más de la mitad, un 55,30%, señalan llevar más de 11 años dando clase y un 35,30% indican llevar 7 o menos años.

Los datos revelaron que el profesorado de ESO estaba preocupado e interesado por el Bullying, pero no tenían conocimientos y formación, especialmente en los diferentes tipos en que éste puede manifestarse.

En 2018, Giménez Gualdo y Carrión del Campo, llevaron a cabo un estudio con el fin de identificar la percepción de docentes y directivos sobre sus necesidades formativas en cyberbullying; analizar la relación entre la capacidad de actuación ante el cyberbullying, propuestas de actuación en los centros educativos, comunicación del ciberacoso y estrategias de afrontamiento; y conocer qué variables sociodemográficas se relacionan con las estrategias de afrontamiento implementadas por docentes y directivos.

La muestra estuvo compuesta por 270 profesores con edades entre los 26 y 61 años de 37 centros educativos de la Región de Murcia.

La investigación reveló que el profesorado encuestado señaló necesidades formativas en materia de cyberbullying, siendo además los equipos directivos quienes se percibían más carentes de formación en comparación con el colectivo de docentes. Se comprobó que sentirse capacitado para afrontar el ciberacoso está relacionado con plantear propuestas de actuación contra el cyberbullying, por lo que la demanda de

formación específica fue latente de cara a capacitar al profesorado para intervenir y poner en marcha medidas a corto y medio plazo en sus centros.

En cuanto a las actuaciones que decían desempeñar el colectivo de docentes ante el cyberbullying, destacaban estrategias de afrontamiento como: “actúo con indiferencia”, “hablo con el agresor y la víctima”, “sanciono al agresor”, “hago de mediador” o “planteo debates y actividades en clase”. Además, fueron las mujeres quienes afirmaron poner en marcha más estrategias de afrontamiento que los hombres, mientras que, al comparar con la edad, titularidad del centro, años de experiencia docente o ser tutor o no de aula, los resultados son más homogéneos no existiendo diferencias.

Uno de los principales puntos de dolor se centra en que el alumnado no denuncia los casos de acoso y una de las razones es la desconfianza con el profesorado (Rigby & Johnson, 2016). En este sentido Díaz- Aguado en 2006, argumentó que los alumnos confirman que lo compartirían con los docentes si estos les transmitieran confianza.

Gabarda y colaboradores (2022) afirman que, si el docente es capaz de promover un buen clima en el aula, en el que los alumnos puedan comunicarse bajo el respeto mutuo, puede llevar a que se sientan protegidos frente a ciertas conductas de acoso, además de generalizar una sensibilización hacia las conductas violentas ayudando así al docente y a los compañeros y compañeras a obtener un canal de comunicación adecuado y continuo.

Esto nos hace reflexionar sobre, hasta qué punto el docente puede influir en la intervención, detección o prevención del bullying y Ciberbullying. Estudios como el de Ojeda y Del Rey, (2021) nos indican que con pocos recursos y tiempo se puede lograr aportar herramientas al profesorado a partir de formación específicas, para dotar de herramientas a los docentes para ser capaces de realizar intervenciones de prevención eficaces para disminuir el ciberbullying.

Llevando esto al contexto adolescente, y teniendo en cuenta que de unos años a esta parte los y las adolescentes se mueven en un marco social online y offline continuo (Turkey, 2008), no podemos dejar de lado el hecho de que no toda conducta violenta se observa, ni oye, también nos enfrentamos con el acoso a través de redes sociales, más silencioso en el que muchas personas pueden agredir sin mostrar su rostro o su identidad (Liz-Rivas, 2024; Rodríguez y Gordón, 2024).

Por todas estas razones, es muy importante que tanto los docentes de todas las etapas educativas, como las familias se formen en señales de detección, en cómo prevenir, en cómo enseñar a los niños y niñas a generar esa conciencia social virtual respetuosa y también las consecuencias del mal uso de las redes sociales e internet. Todo ello, con el objetivo de proteger a los más jóvenes.

3 Perfil del agresor/a bullying y ciberbullying

La mayoría de situaciones de violencia escolar son ocasionales, ocurre en la escuela, alrededores o actividades extraescolares. Sin embargo, a veces la frecuencia de las agresiones se vuelve reiterada y empieza a ocurrir entre un mismo agresor y una misma víctima, cuando esto ocurre estamos ante el llamado “acoso escolar”.

El acoso escolar o bullying, es una forma de violencia escolar que hace referencia a un comportamiento repetitivo de hostigamiento e intimidación, cuyas consecuencias suelen ser el aislamiento y la exclusión social de la víctima (Serrano, 2006).

Para Olweus (1993), también existen tres características que definen el bullying:

- Persistencia en el tiempo, lo cual nos permite diferenciarlo de los hechos aislados.
- Abuso de poder, ya que se establece una relación en desequilibrio de poder que dificulta la salida de la
- víctima de dichas situaciones sin ayuda de nadie.

- Intencionalidad de la acción. Es decir, la intención de hacer daño ya sea de forma física, verbal o psicológica.

El bullying no es un fenómeno nuevo, pero sí es el más estudiado de todos cuantos pueden ocurrir en el contexto escolar, y es el que más daño moral, psicológico y educativo produce entre los escolares ((Delgado, 2024; Liz, 2024; Avilés, 2006).

Según Diaz-Aguado (2006) se produce la situación de desigualdad entre el acosador y la víctima, debido generalmente a que el acosador suele estar apoyado de un grupo que sigue la conducta violenta, mientras que la principal característica de la víctima es que está indefensa, no puede salir por sí misma de la situación de acoso” (p. 17).

El ciberbullying ocurre en un entorno social donde las relaciones sociales son las mismas fuera y dentro de la red online (Ellison, Steinfield, & Lampe, 2007). Se ha reconocido que en la mayoría de las ocasiones son los compañeros quienes inician la intimidación a través de Internet, lo que lleva a considerar el ciberespacio como una posible extensión del contexto escolar (Juvonen & Gross, 2008).

En este sentido, los roles del ciberbullying son similares a los bullying. El ciberacoso conlleva las características típicas del bullying (intencionalidad del agresor, desequilibrio de poder entre las partes y reiteración a lo largo del tiempo), por lo que podrían considerarse como las dos caras de una misma moneda (UNICEF, 2017).

Atendiendo al concepto de ciberbullying, diferentes autores han partido de los roles existentes en el Bullying tradicional, denominándose ciberbullie, cibervíctima y cibertestigo. Autores como Giménez Gualdo, Arnaiz y Maquilón (2013) realizaron la siguiente clasificación:

- Ciberbullie: Se denomina a la persona, adulta o menor que, haciendo uso indebido y malintencionado de las TIC's, hiere, veja, humilla o amenaza a una víctima débil e indefensa.

- Cibervíctima: Son aquéllas que padecen y silencian las situaciones de ciberbullying. Sus características son similares a las referenciadas en el bullying: inseguridad, baja autoestima, posibilidad de aislamiento...
- Ciber Testigo: Nada hay escrito sobre este papel, aunque cabe destacar que se trata de un rol que, por lo general, silencia y encubre las agresiones online, por lo que ayudan a perpetuar en el tiempo la agresión. Existen dos vertientes de ciber testigo, los que se posicionan del lado del agresor, avivando las amenazas, participando en los insultos y demás acciones negativas y los que se colocan a favor de la víctima, tratando de consolarla.

Según a Rodicio-García e Iglesias-Cortizas (2011), el perfil del agresor se podría clasificar de la siguiente manera: suelen ser algo mayores que la víctima; pueden ser sujetos violentos con todas las personas que los rodean; tienen fortaleza física y/o psicológica; tienen una imagen positiva de sí mismos, incluso, en ocasiones, llegan a ser soberbios; gozan de cierto estatus social, de forma que en ocasiones suelen ser los líderes del grupo; la relación con los padres puede ser deficiente, siendo los receptores de castigos físicos en su núcleo familiar; carecen de sentimientos de culpabilidad; raramente son académicamente brillantes y su rendimiento escolar es bajo; muestran una actitud negativa hacia el centro educativo; presentan poca tolerancia a la frustración y, ocasionalmente han sido, con anterioridad, ellos las víctimas.

Autores como Calmaestra y colaboradores (2016) describen las siguientes características compartidas por los ciberacosadores: baja autoestima, menor empatía cognitiva y afectiva, bajas habilidades sociales y de comunicación, falta de asertividad, baja capacidad para resolver conflictos, dificultades para relacionarse y problemas de aprendizaje.

Respecto al sexo, según Dalla Pozza y colaboradores (2016), en comparación con el bullying tradicional parece que las chicas son

más propensas a realizar ciberacoso, tal vez por la tendencia a adoptar estrategias más indirectas y de carácter emocional.

Atendiendo a Ballesteros y colaboradores (2017), la mitad de los casos de ciberbullying suelen ser por parte de grupos con cierto nivel de organización, generalmente de 2 a 5 personas, y siendo más habituales los grupos de sólo chicos que los de sólo chicas o mixtos.

4 Método

Se trata de un estudio cuantitativo, ex post facto y estrategia prospectiva. Con un solo tiempo de medida. La muestra se extraerá mediante muestreo por conveniencia entre la población docente de la Universidad Internacional de Valencia.

El presente proyecto se rige por los principios de la DECLARACIÓN DE HELSINKI, recogiendo el consentimiento informado de los participantes.

4.1 Participantes

Los participantes del estudio son docentes en formación del Máster en Formación del Profesorado del curso 2021/2022.

El cuestionario adaptado se implementó como material extra de dos materias troncales del Máster de Profesorado en sus dos ediciones (abril y octubre), en concreto, la materia de “Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad” y, de la materia “Sociedad, Familia y Educación” en los que el alumnado pudo participar.

El alumnado tuvo posibilidad de consultar las dudas con el docente de la materia en todo momento para la aclaración de dudas que pudieran surgir durante la cumplimentación del cuestionario.

La respuesta a la batería de preguntas fue totalmente voluntaria y anónima, sin implicar en ningún momento una posible modificación de la nota para el alumnado.

La edad de los participantes oscila entre 22 y 60 años, con una media de 33 años. Del total

de 465 alumnos y alumnas 256 son mujeres (55,1%) y 209 hombres (44,9%).

Por otro lado, los participantes estudian en distintas especialidades dentro del máster (Dibujo, Matemáticas e Informática, Formación y Orientación Laboral, Inglés, Lengua y Literatura, Física y Química).

5 Instrumentos

Del total de la batería de preguntas, se presentaron tres cuestionarios.

El primero de ellos dedicado a los datos de carácter sociodemográfico, compuesto por cinco preguntas orientadas a recabar datos referidos al sexo y edad de los participantes; especialidad que está cursando, título que cursa y experiencia docente previa.

En el segundo, se recogen los datos a través del cuestionario de autoinforme de Giménez-Gualdo y colaboradores (2018).

Este cuestionario de autoinforme fue validado por cinco expertos universitarios.

La fiabilidad del instrumento completo fue de $\alpha = .84$. Se plantean 11 preguntas con 5 opciones de respuesta: 1: Total desacuerdo, 2: en desacuerdo, 3: indiferente, 4: de acuerdo y 5: totalmente de acuerdo.

Las causas atribuidas al ciberacoso fueron valoradas con una escala tipo Likert con cinco categorías de respuesta de menor a mayor nivel de acuerdo (1=en total desacuerdo, 5=totalmente de acuerdo).

El cuestionario pretende analizar las causas atribuidas al ciberacoso planteando las siguientes afirmaciones (ver tabla 1).

Tabla 1. Cuestionario autoinforme

Ítems cuestionario autoinforme
Por culpa de la víctima (CV)
Por culpa del agresor (CA)
Porque la víctima provoca (VP)
El agresor se siente provocado (APD)

Por las características de la víctima (CV)
Por las características del agresor (CA)
Por la pasividad de los espectadores (PE)
Porque al agresor le divierte (DA)
Por desequilibrio de poder (DP)
Por motivos racistas (MR)
Por motivos homófobos (MH)

Nota: Elaboración propia

El tercer cuestionario de “Percepción y Actuación Docente ante el Cyberbullying (CPID-CB)” (Gualdo, 2018).

Este cuestionario está formado por 4 escalas (Valoración de la competencia docente, qué haría ante un caso de cyberbullying en su centro y en qué necesita ser formado en bullying y Cyberbullying).

Para nuestro estudio, se utilizaron las escalas 2 y 3 respectivamente.

Las escalas están formadas por ítems de tipo Likert de 5 puntos, que van desde en total de acuerdo hasta en total desacuerdo (ver tabla 2).

Tabla 2. Ítems cuestionario CPID-CB

Item cuestionario	Respuestas del ítem
¿QUÉ HARÍA ANTE UN CASO DE CIBERBULLYING EN SU CENTRO?	Implicarse y participar en las comisiones de convivencia de mi centro (IC)
	Participar en talleres/ acciones formativas sobre bullying/ciberbullying (TF)
	Contactar con el Equipo Específico de Convivencia (EC)
	Ignorar el asunto (IA)
	Redistribuir el aula para cambiar de sitio al agresor y a la víctima (RA)
	Hablar a solas con los agresores (HA)
	Hablar a solas con las víctimas (HV)

	Orientar al agresor a pedir ayuda profesional (OA)
	Orientar a la víctima a pedir ayuda profesional (OV)
	Realizar tutorías específicas sobre el tema (RT)
	Redactar un parte/expediente contra el agresor (RE)
	Llamar a la policía (LP)
	Comunicarlo a la dirección del centro (CD)
	Comunicarlo al orientador/a (CO)
	Comunicarlo a otros docentes (CDo)
	Hablar con las familias de agresores y víctimas (HFA)
	Hablar con las familias de las víctimas (HFV)
Restringir/ prohibir el uso del móvil en el aula (RM)	
¿EN QUÉ NECESITA SER FORMADO ANTE EL BULLYING/CIBERBULLYING?	Intervención con víctimas y/o agresores
	Detección y signos de alarma del bullying y ciberbullying
	Reducción del estrés y ansiedad escolar
	Principios básicos de la conducta adolescente y estrategias de actuación
	Uso responsable de las TIC por el alumnado
	Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales básicas.
	Elaboración de Planes de Convivencia
	Intervención con víctimas y/o agresores
Detección y signos de alarma del bullying y ciberbullying	

	Reducción del estrés y ansiedad escolar
	Principios básicos de la conducta adolescente y estrategias de actuación
	Uso responsable de las TIC por el alumnado
	Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales básicas.
	Elaboración de Planes de Convivencia

Nota: Elaboración propia

5.1 Procedimiento

El procedimiento seguido en esta investigación ha sido, en primer lugar, el desarrollo del protocolo de evaluación.

Seguidamente se realizó el envío de la encuesta al alumnado del Máster en Formación del Profesorado de la Universidad Internacional de Valencia.

La participación ha sido completamente voluntaria y anónima. Tras la recogida de muestra se realizaron los análisis necesarios a través de Excel y SPSS.

5.2 Análisis de datos

Se llevaron a cabo análisis descriptivos/exploratorios de las principales variables, también se llevaron a cabo comparación de medias entre sexo por cada ítem de los cuestionarios, mediante pruebas T y comparación entre grupos (especialidad cursada) para cada ítem de los cuestionarios, a partir de ANOVAs de un factor. Se utilizaron para los cálculos estadísticos necesarios el programa SPSS versión 25.

5.3 Resultados

La tabla 1 presenta las puntuaciones medias y desviaciones estándar en las 3 escalas del cuestionario de percepción de las causas atribuidas al ciberbullying en las que se han hallado diferencias significativas entre ambos sexos.

En las escalas que atribuyen las causas del ciberacoso a motivos racistas y homófobos, son las mujeres quienes de media puntúan más alto, mientras que los hombres opinan de media más que las mujeres que las causas del ciberbullying son por provocaciones de la víctima.

No se detectaron diferencias entre sexos en el resto de las 8 escalas.

Tabla 3. Ítems cuestionario CPID-CB Medias y desviaciones estándar entre sexo de las escalas del cuestionario de autoinforme.

Escala	Mujeres (n=256)		Hombres (n=209)	
	Media	sd	Media	sd
VP	1.29	0.539	1.47	0.679
MR	3.87	0.830	3.50	0.989
MH	3.92	0.814	3.59	0.925

Nota: Elaboración propia

En la tabla 2 se muestra las medias y desviaciones estándar halladas entre hombres y mujeres en cuanto a las medidas que deben tomarse ante un caso de ciberacoso, de las escalas en las que se han hallado diferencias significativas entre hombres y mujeres siendo ellas quienes puntúan de media más alta son: Implicarse y participar en las comisiones de convivencia de mi centro (IC),

- Participar en talleres/ acciones formativas sobre bullying/ciberbullying (TF),
- Contactar con el Equipo Específico de Convivencia (EC),
- Redistribuir el aula para cambiar de sitio al agresor y a la víctima (RA)
- Orientar al agresor a pedir ayuda profesional (OA),
- Orientar a la víctima a pedir ayuda profesional (OV),
- Realizar tutorías específicas sobre el tema (RT),

- Comunicarlo a la dirección del centro (CD),
- Comunicarlo al orientador/a (CO),
- Comunicarlo a otros docentes (CDo),
- Hablar con las familias de agresores y víctimas (HFA).

Tabla 4. Medias y desviaciones estándar entre hombres y mujeres de la escala 2, del CPID-CB

Item	Mujeres (n= 256)		Hombres (n = 209)	
	Media	sd	Media	sd
IC	4.71	.479	4.48	.666.
TF	4.79	.443	4.55	.657
EC	4.73	.512	4.56	.634
RA	3.84	1.009	3.54	1.152
OA	4.36	.852	4.13	.853
OV	4.45	.803	4.11	.926
RT	4.79	.442	4.56	.698
CD	4.90	.339	4.70	.649
CO	4.93	.283	4.77	.630
CDo	4.67	.694	4.43	.857
HFA	4.75	.571	4.58	.703

Nota: Elaboración propia

En cuanto a la pregunta sobre qué necesidad de formación detectan que necesitan en su currículum en materia de bullying y ciberbullying, (tabla 3), los docentes responden a una escala likert de 5 puntos, que va desde 1 “en total desacuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”, las respuestas dadas son:

El 77.8% considera que está totalmente de acuerdo en que necesita mayor formación para mejorar su competencia docente en intervención con agresores y víctimas, el 75.7% está totalmente de acuerdo en que necesita formarse más en detección y signos de alarma de bullying y ciberbullying.

Siendo las necesidades de formación menos necesarias, según detectan los docentes, “cómo reducir ansiedad y estrés” y “uso de las Tic”.

Tabla 5. Porcentajes de las escalas del CPID-CB, en cuanto a necesidades de formación.

Necesidad Formativa	número personas (%)
Intervenir agresor-víctima	362 (77.8%)
Detección signos de alarma	352(75.7%)
Cómo reducir ansiedad y estrés	294 (63.2%)
Principios conducta adolescente	316 (68.0%)
Uso TICs	297 (63.9%)
Inteligencia Emocional y HHSS	320 (68.8%)
Elaborar plan de convivencia	314 (67.5%)

Nota: Elaboración propia

6 Discusión

Los resultados muestran que existen diferencias entre ambos sexos en cuanto a la percepción de las causas atribuibles al ciberbullying.

En concreto se han hallado diferencias siendo que las mujeres han puntuado más alto los motivos racistas y homófobos que los hombres. Es posible que estos resultados estén relacionados con estudios sobre la seguridad ciudadana, en la que los hombres perciben menos importancia a la misma (Jiménez Bautista, 2006), para el caso del racismo. Y, por otra parte, pueden estar relacionados con estudios realizados en estudiantes universitarios que muestran, con que los hombres sientan mayor incomodidad y emociones negativas hacia la homosexualidad que las mujeres y también crean que la homosexualidad viene determinada por una causa externa en mayor medida que las mujeres (Orcasita, et al., 2020).

Por otro lado, el estudio muestra que los hombres participantes del mismo, opinan en

mayor medida que las mujeres, que las causas del ciberbullying, es porque la víctima provoca al agresor. Datos similares a los encontrados en la tesis de Ulloa (2015).

En cuanto a las medidas que deben ponerse en marcha ante un caso de ciberacoso, también se han encontrado diferencias entre hombres y mujeres en este estudio. Siendo que las mujeres puntúan más alto en la implicación y participación en las comisiones de convivencia del centro, en participación en talleres o acciones formativas sobre bullying/ciberbullying, también en contactar con el equipo de convivencia y en redistribuir el aula para cambiar de sitio al agresor y a la víctima, también obtuvieron mayores puntuaciones en orientar tanto al agresor, como a la víctima o a la familia y en los ejercicios de comunicación con todos los órganos del centro y familia implicados.

En este sentido, se muestra a las mujeres con mayor disposición en intervención y comunicación de los problemas de acoso en las aulas. No existen muchos estudios que indiquen estas diferencias o el porqué de las mismas.

Siguiendo con los resultados de la percepción del profesorado sobre la necesidad de formación en ciertos temas, encontramos que la mayoría considera que necesita mayor formación para mejorar su trabajo en caso de tener que actuar, intervenir y detectar ante un caso con la víctima como con la persona agresora.

Los docentes en general dejaron el último lugar, formación sobre reducir la ansiedad y el estrés o el uso de TIC en estos contextos.

Relacionado con lo anterior, en una revisión Gallego, y colaboradores (2021), se mostró que muchos estudios habían hallado este tipo de necesidad de formación en los docentes en todas las partes del mundo.

Por ejemplo, en EEUU se detectó una falta de formación docente en diversidad y en las implicaciones del bullying, al igual que en la interiorización de mitos y prejuicios en docentes (Dessel, 2010).

En España se detectó la necesidad de formación en habilidades sociales tanto en víctimas como agresores (Sánchez y Escribano, 2014).

También en Canadá, se observó en 2015 la necesidad de formación en incorporación de contenidos sobre diversidad en el currículum y la formación específica al profesorado reducen los casos de bullying (Meyer, et al, 2015).

7 Conclusiones

Los resultados del estudio han sido alarmantes, y por ello consideramos prioritario investigar el porqué de estas diferencias atribucionales entre profesores y profesoras.

También resulta de gran importancia saber cómo se pueden adaptar estas actitudes y percepciones para mejorar las intervenciones en casos de acoso o ciberacoso en las aulas ya que el papel del docente es una parte fundamental del proceso.

En cuanto a las necesidades de formación, seguimos viendo como existe una solicitud unificada de la ausencia de formación específica en casos de violencia en las aulas, tales como son el bullying y el ciberbullying, frente a otros aprendizajes como son el uso de las TIC o incluso aspectos relacionados con el manejo del bienestar emocional.

Los estudios como los de Olweus, (2001); Smith y colaboradores (2004) y Trautmann, (2008), ya identifican que las medidas de afrontamiento del docente ante el bullying pueden variar en su efectividad, dependiendo de la implicación y cohesión del claustro de profesores en la aplicabilidad de las mismas, es por ello que se hace necesario un escenario común en todas ellas y una unificación de criterios según cada centro educativo, y todo ello para por una formación adecuada del docente.

Referencias

AVILÉS MARTÍNEZ, José María. (2006). *Bullying: El maltrato entre iguales*.

Agresores, víctimas y testigos en la escuela.
Salamanca: Amarú Editorial.

- AVILÉS MARTÍNEZ, José. Maria, TOGNETA PAULINO, Luciene y PETTA DAUD, Rafael. (2020). Actuaciones del profesorado ante el bullying en contextos con y sin Equipos de Ayuda. Estudio en España y Brasil. *Revista de Investigación en Psicología*, 23(1). <https://doi.org/10.15381/rinvp.v23i1.18091>
- BAIOCCO, Roberto, PISTELLA, Jessica., SALVATI, Marco, LOVERNO, Salvatore. & LUCIDI, Fabio. (2018). Sports as risk environment: homophobia and bullying in a sample of gay and heterosexual men. *Journal of Gai & Lesbian Mental Health*, 22(4), 385-411. <https://doi.org/10.1080/19359705.2018.1489325>
- BALLESTEROS, Benjamín, PÉREZ DE VIÑASPRE, Santiago., DÍAZ, Diana., y TOLEDANO, Elena. (2017). *III Estudio sobre acoso escolar y ciberbullying según los afectados.* <https://n9.cl/6s6yl>
- CALMAESTRA, Juan, ESCORIAL, Almudena., GARCÍA, Paloma., DEL MORAL, Carmela., PERAZZO, Catalina., y UBRICH, Thomas. (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y Ciberbullying en la infancia.* Save the Children. <https://n9.cl/nxo0i>
- CARRIÓN, ARCINIEGA. Cristina. Ana., y VEJA-OJEDA, Milena. Fernanda. (2019). Incidencia del Bullying o acoso escolar en la inteligencia emocional en los Estudiantes de la Escuela Fiscal N°2 Ciudad de Loja. *Dominio de las Ciencias*, 5(1), 536-561.
- CAMODECA, Marina, BAIocco, Roberto. & POSA, Ortensia. (2018). Homophobic bullying and victimization among adolescents: The role of prejudice, moral disengagement, and sexual orientation. *European Journal of Developmental Psychology*, 16(5). <https://doi.org/10.1080/17405629.2018.1466699>
- DALLA POZZA, Virginia., DI PIETRO Anna, Morel, Sophie., & PSAILA, Emma (2016). *Ciberbullying among Young people.* European Parliament Policy Department for Citizen's Rights and Constitutional Affairs. <https://n9.cl/0te7j>
- DEL BARRIO, Cristina., ESPINOSA BAYAL Maria. Ángeles., MARTÍN, ORTEGA Elena., BARRIOS FERNÁNDEZ Angela., DE DIOS PÉREZ, María José., GUTIÉRREZ RODRIGUEZ, Héctor, MONTEROGARCIA - CELAY, Esperanza y la colaboración del Comité Español de UNICEF (2006). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006.* Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo, 2007.
- DELGADO MORÁN, Juan. José. (2024). Acoso y agresión en las nuevas tecnologías: ciberacoso / ciberodio. *AlmaMater. Cuadernos de Psicobiología de la Violencia: Educación y Prevención*, nº 5, Dykinson, pp. 107-122. <https://doi.org/10.14679/3315>
- DESSEL, Adrienne. (2010). Prejudice in schools: Promotion of an inclusive culture and climate. *Education and Urban Society*, 42(4), 407-429. <https://doi.org/10.1177/0013124510361852>
- DÍAZ-AGUADO, María José. (2006). *Acoso entre escolares.* Dirección general de Familia, Consejería general de Familia y Asuntos Sociales, Comunidad de Madrid.
- DÍAZ-AGUADO, María José., MARTÍNEZ ARIAS, Rosario. y MARTÍN BABARRO, Javier. (2010). *Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria.* Madrid: Ministerio de Educación.
- ESPINOZA GUAMÁN Eimy Eliana, REYES HERAS Adriana Lorena., y GALARZA VALAREZO, María Alexandra. (2020). La diversidad cultural y la problemática con el bullying en el ámbito de la Educación Básica. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(1), 57-62. <https://doi.org/10.62452/j5gg7k84>
- ELLISON, Nicole B., STEINFELD, Charles., & LAMPE, Cliff. (2007). The Benefits of Facebook 'Friends': Social Capital and

- College Students' Use of Online Social Network Sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12, 1143-1168. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00367.x>
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Juan Carlos, DOMÍNGUEZ PINEDA Neidy Zenaida, MIRALLES MUÑOZ Fernando, & LIZ RIVAS Lenny. (2023). Conductas de riesgo y programas de prevención en adolescentes institucionalizados. Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología. (2), 42-56. <https://doi.org/10.46661/respublica.8286>
- GABARDA MENDEZ, Cristina., CUEVAS MONZONIS, Nuria., MARTÍ ARAS, Antonia., LÓPEZ AGUSTÍ, Ana Isabel., y RODRÍGUEZ MARTÍN, Ana. (2022). Percepción del profesorado ante el Cyberbullying y detección de necesidades formativas del perfil competencial docente. *REIDOCREA*, 11(38), 458-466. <https://doi.org/10.30827/Digibug.76395>
- GALLEGO-JIMÉNEZ, María Gloria., RODRÍGUEZ OTERO, Luis Manuel, y SOLÍS GARCÍA, Patricia. (2021). El bullying en el marco de la escuela inclusiva: revisión sistemática. *Páginas De Educación*, 14(1), 26-51. <https://doi.org/10.22235/pe.v14i1.2258>
- GARRIDO ANTÓN, María José y GARCÍA COLLANTES, Ángel. (2022). El impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación. La importancia de la formación, la información y la sensibilización. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 21, 155-182. <https://doi.org/10.51302/tce.2022.660>
- GIMÉNEZ, Ana María., ARNAIZ, Pilar. y MAQUILÓN, Javier. (2013). *Cyberbullying, la nueva cara de la violencia escolar*. Saarbrücken
- GIMÉNEZ-GUALDO, Ana María., y DEL CAMPO CARRIÓN, José Luis. (2018). El profesorado ante el " cyberbullying": necesidades formativas, capacidad de actuación y estrategias de afrontamiento. *Bordón: Revista de pedagogía*, 70(1) <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.52067>
- JONES, Lisa., BELLIS, Mark., WOOD, Sara., HUGHES, Karen., Mc COY, Ellie., ECKLEY, Lindsay., BATES, Geoff., MIKTON, Christopher., SHAKESPEARE, Tom., & OFFICER, Alana. (2012). Prevalence and risk of violence against children with disabilities: a systematic review and meta-analysis of observational studies. *The Lancet*, 380, 899-907. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60692-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60692-8)
- JUVONEN, Jaana., & GROSS, Elisheva. F. (2008). Extending the School Grounds? Bullying Experiences in Cyberspace. *Journal of School Health*, 78, 496-505. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2008.00335.x>
- LIZ RIVAS, Lenny. (2024). Violencia y agresión entre iguales a través de las TICS: Cyberbullying. *AlmaMater. Cuadernos de Psicobiología de la Violencia: Educación y Prevención*, nº 5, 2024, Dykinson, pp. 89-105. <https://doi.org/10.14679/3314>
- MARTÍ, M.A y ALABARTA, S. (2019). *Protocolos de actuación frente al acoso escolar en los centros*. Universidad Internacional de Valencia.
- MARTOS, Alba., y DEL REY, Rosario. (2013). Implicación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en bullying. *Apuntes de Psicología*, 31 (2). <https://doi.org/10.55414/ap.v31i2.321>
- MEYER, Elizabeth., TAYLOR, Catherine. & PETER, Tracey. (2015). Perspectives on gender and sexual diversity (GSD)-inclusive education: Comparisons between gay/lesbian/bisexual and straight educators. *Sex Education*, 15(3), 221-234. <https://doi.org/10.1080/14681811.2014.979341>
- MUÑOZ, José Manuel. (2009). Prevención del acoso escolar (bullying). *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 21 de agosto. <http://www.csi-csif>.
- RODICÍO GARCIA, María Luisa. y IGLESIAS CORTIZAS, María Josefa. (2011). *El acoso escolar diagnóstico y prevención*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- RODRÍGUEZ RAMOS, Marta, y GORDON BENITO. Iñigo (2024). Introducción al monográfico especial sobre “Cuestiones en torno a los delitos de odio: Delimitación, impacto y expansión”. *Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología*, n.º 3. <https://doi.org/10.46661/respublica.10280>.
- PÉREZ, Amparo., RAMOS, Genoveva., y SERRANO, Macarena. (2017). Acciones de prevención en acoso escolar utilizadas por docentes de Educación Secundaria Obligatoria. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 163–179. <https://doi.org/10.18172/con.2954>
- OJEDA PÉREZ, Mónica. y DEL REY ALAMILLO, Rosario. (2021). Prevenir e intervenir en los riesgos asociados a las tecnologías de la información y la comunicación: el caso del cyberbullying. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 19, 53-80. <https://doi.org/10.51302/tce.2021.612>
- RIGBY, Ken. & JOHNSON, Kaye. (2016). *The Prevalence and Effectiveness of Anti-Bullying Strategies Employed in Australian Schools*. University of South Australia
- OLWEUS, Dan, (1993). *Bullying at school: What we know now and what we can do*. Oxford: Blackwells. Trad. cast. *Conductas de acoso y amenaza entre escolares* Morata.
- OLWEUS, Dan. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata.
- ORCASITA, Linda. Teresa., VERA NORIEGA, José. Ángel., KUSSEROW, Magdalena., y MONTENEGRO CÉSPEDES, José. Luis. (2020). Percepciones y actitudes sobre homofobia en estudiantes universitarios. *Health & Addictions/ Salud y Drogas*, 20(2). <https://doi.org/10.21134/haaj.v20i2.482>
- ORUE, Izaskun., CALVETE, Esther. y FERNÁNDEZ-GONZÁLEZ Liria. (2018). Adaptación de la Escala de Acoso Escolar Homofóbico y magnitud del problema en adolescentes españoles. *Behavioral Psychology*, 26(3), 437-455.
- PAYÁ SANTOS, Claudio Augusto, RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, Víctor, DIZ CASAL, Javier, LIZ RIVAS, Lenny, SANZ GONZÁLEZ, Roger & DELGADO MORÁN, Juan José, (2025). Pedagogical and technological strategies to improve the quality of teaching in the criminology classroom. *Educational Researcher*. SAGE. Vol 54 (7). EdR-24-FA-7397. 0(0). <https://doi.org/10.3102/0013189X241310169X>
- REAL DECRETO 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.
- SÁNCHEZ, Raquel. y ESCRIBANO, Teresa. (2015). Cómo abordar la situación de marginación entre pares femeninos. Un estudio de caso en el tercer ciclo de Educación Primaria. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 647. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44556
- SERRANO, Ángela. (2006). *Acoso y Violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Ariel.
- SERRANO, Macarena. (2013). *Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bullying: Prevención e Intervención Educativa*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- SKINNER, Burrhus. Frederic. (1975). Registro acumulativo. Fontanella.
- TURKLE, Sherry. (2008). Always-on/Always-on-you: the tethered self. En J. E. Katz (Ed.), *Hand book of Mobile Communication Studies* (pp. 121-137). MIT Press Scholarship Online. <https://doi.org/10.7551/mitpress/7445.003.0013>
- ULLOA LABBÉ, Luis. Herminio. (2015). *Preconcepciones de maltrato escolar y su relación con autoestima, autoeficacia y apoyo social en escolares agresores y víctimas de ambos sexos, de edades entre 12 y 19 años de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar-Chile*. Universidad de Málaga. Tesis Doctoral..
- UNICEF. (2017). Estado Mundial de la Infancia 2017: Niños en un mundo digital. <https://n9.cl/u0d9f>



Salud mental infanto-juvenil y formación docente: análisis bibliográfico del estado de la cuestión

Child-youth mental health and teacher training: bibliographic analysis of the state of the art

Rosa Domínguez-Martín

Universidad Internacional de Valencia
rosa.dominguez@professor.universidadviu.com
ORCID: 0000-0002-4056-8886

M^a Auxiliadora Ordoñez-Jiménez

Universidad Internacional de Valencia
mariaauxiliadora.ordonez@professor.universidadviu.com
ORCID: 0000-0001-7539-1585

Resumen

El objetivo principal de este artículo es revisar sistemáticamente las publicaciones que abordan la salud mental infanto-juvenil y la formación del profesorado en etapas desde Educación Infantil hasta Educación Secundaria Obligatoria. Para ello, se emplearon cuatro bases de datos: Scopus, Web of Science, Proquest y Dialnet. Se ha aplicado el protocolo PRISMA para la selección y análisis de los diez artículos que finalmente fueron escogidos mediante los criterios de elegibilidad establecidos. Los resultados muestran que existe un impacto adverso de los problemas mentales en el aprendizaje y desarrollo infanto-juvenil, destacando, por tanto, la necesidad de realizar intervenciones educativas preventivas y de sensibilización hacia la salud mental del alumnado. Como principales conclusiones se menciona la importancia de aplicar de forma consciente la promoción de la salud mental infanto-juvenil, no sólo desde la iniciativa del propio profesorado sino desde los gobiernos e instituciones educativas.

Palabras clave: salud mental infanto-juvenil, salud mental, formación docente, competencias socio-emocionales

Abstract

The main objective of this article is to systematically review the publications that deal with child and adolescent mental health and teacher training, in stages from early childhood education to compulsory secondary education. For this purpose, four databases were used: Scopus, Web of Science, Proquest and Dialnet. The PRISMA protocol was applied for the selection and analysis of ten final articles chosen, following the established eligibility criteria. The results show that there is an adverse impact of mental problems on the learning and development of children and adolescents, highlighting, therefore, the need for preventive educational interventions and awareness of the mental health of students. As main conclusions, the importance of consciously applying the promotion of child and adolescent mental health is mentioned, not only from the teachers' own initiative but also from governments and educational institutions.

Key words: child-youth mental health; mental health; teacher training; socio-emotional competences

Cómo citar este trabajo: Domínguez-Martín Rosa y Ordoñez-Jiménez, M^a Auxiliadora (2025). Salud mental infanto-juvenil y formación docente: análisis bibliográfico del estado de la cuestión. *Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología*, (5). 01-19. <https://doi.org/10.46661/respublica.11261>.

Recepción: 18.11.2024

Aceptación: 04.12.2024

Publicación: 25.01.2025

1 Introducción

La pandemia de COVID-19 supuso la toma de medidas de salud pública sin precedentes como el confinamiento domiciliario de la población y el cierre de los centros educativos durante un periodo largo de tiempo.

Estas dos medidas y la reflexión posterior sobre las consecuencias en la salud mental de la población han hecho que en los últimos años sea una temática de estudio relevante, poniendo de manifiesto la necesidad de prestar atención a la salud mental de la sociedad y, en especial, de los menores de la población.

Dando un paso más allá, profundizando en la temática, entendemos que para un adecuado crecimiento integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes se debe trabajar desde todos los contextos. Uno de los lugares y grupos de personas con más influencia en estas edades son los centros educativos y los docentes. Es por ello que este trabajo se enfoca en la formación docente en relación con la salud mental y el adecuado desarrollo infanto-juvenil de la misma.

Siguiendo a Díaz-Granados (1999) “al hablar de salud mental en la escuela no sólo hay que hablar de salud mental de los alumnos, sino de la propia salud mental del profesor” (p.37-38).

La realización de este trabajo parte del interés por la salud mental y emocional de los profesionales de la educación, tomando conciencia del impacto y repercusión que tienen en la cotidianidad del aula para el ejercicio docente y en la gestión emocional y psicológica de los estudiantes.

La repercusión educativa de la pandemia ha marcado el contexto temporal de este trabajo. Posteriormente se verá que espacialmente se ha concretado en el territorio español. Por ello el primer punto a trabajar es “Salud mental infanto-juvenil y COVID-19”.

En él se pretende partir del impacto que tuvo esta pandemia en el bienestar emocional, social y psicológico de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

Una vez planteado hemos considerado oportuno desarrollar la relación entre la salud mental infanto-juvenil y la educación, así como los centros educativos, por ser uno de los ambientes que más condicionará la forma de entender las relaciones sociales.

Se ha considerado especialmente interesante realizar una breve revisión a través de la legislación española en educación, en la búsqueda de elementos relacionados con la educación mental. La búsqueda generalizada no ha ofrecido información sobre la formación docente pero sí ha arrojado información de gran interés sobre las etapas educativas obligatorias.

El siguiente punto del trabajo trata de la salud mental poniendo ahora el foco en los docentes y cómo ha afectado la pandemia COVID-19. Entendemos que la docencia es una profesión especialmente sensible a desarrollar problemas en la salud mental como ansiedad, depresión o Síndrome Burnout por la presión social, laboral y personal a la que se ven sometidos constantemente (Domínguez-Martín et al., 2024).

Si esta situación característica de los profesionales de la educación le sumamos el cambio en el ejercicio docente que representó la pandemia por COVID-19, encontramos una población que ha intentado adaptarse en la medida de sus posibilidades, con la repercusión que ello conlleva en la salud.

Debemos tener en cuenta cambios sustanciales como pasar de la presencialidad a la virtualidad sin tener, en la mayoría de los casos recursos y formación adecuada para ello más allá del buen hacer y la intencionalidad de que el aprendizaje siga siendo una constante en sus estudiantes.

Por último, se cierra este apartado argumentando la relevancia y necesidad de la formación docente en salud mental infanto-juvenil. Si pretendemos que los docentes promocionen y eduquen en salud mental de sus estudiantes debemos primero ofrecer formación pertinente para ello, además de

favorecer que su salud mental también sea cuidada.

1.1 Salud mental infanto-juvenil y COVID19

Coincidimos con Lázaro García (2023) en el crecimiento de interés y protagonismo adquirido por la salud mental tras la pandemia debido a sus consecuencias y el incremento de malestar psicológico que desencadenó.

En la línea de este autor, entendemos que para profundizar en la salud mental infanto-juvenil hay que, en primer lugar, hacerlo en la situación, necesidades y prioridades de la infancia, adolescencia y primera juventud en la sociedad actual.

Entre los elementos que representan un cambio respecto a generaciones anteriores encontramos (Lázaro García, 2023):

- Nuevas estructuras familiares
- Estilos de vida más individualistas
- Acceso a Internet de forma ilimitada
- Acceso a redes sociales virtuales
- Acceso a información instantánea sin, en muchos casos, verificar su veracidad

Este autor, además, pone el punto de mira en la necesidad de realizar una atención y asistencia de forma compartida y coordinada entre educación, servicios sociales y justicia.

En la línea de Paricio del Castillo y Pando Velasco (2020) consideramos de especial relevancia tener en cuenta los efectos específicos de un evento como la pandemia de COVID-19 en colectivos vulnerables como los niños y niñas, adolescentes y jóvenes. Estas autoras destacan como principales consecuencias con efectos en la salud mental:

- Trastorno por estrés postraumático
- Duelo
- Ansiedad y depresión

Entre los eventos que la quinta edición del Manual diagnóstico y estadístico de enfermedades mentales (Asociación Estadounidense de Psiquiatría, 2013) contempla con potencial efecto traumático se describen los desastres naturales. Las epidemias son entendidas como una forma de

desastre natural por lo que conlleva, como los cambios en las vivencias compartidas por toda una generación y miedos por la amenaza de la vida propia y quienes nos rodean.

Estos miedos provocan síntomas relacionados con el estrés postraumático, incluso si no han sufrido físicamente una emergencia de salud o si, habiéndola vivido, ya se han recuperado y han obtenido el alta hospitalaria.

El llamativo aumento de fallecidos, conocidos o no, también implica la necesidad de elaborar duelos en condiciones que no son las habituales ni favorables. Hubo personas que no pudieron despedirse de sus familiares queridos antes de fallecer por las restricciones sanitarias y los protocolos extremos que hubo que seguir, por ejemplo.

La población en general vivió niveles altos de ansiedad ante la posibilidad del contagio propio o de familiares, algo que también condicionaba a los menores. Si bien es cierto que la población infanto-juvenil vivió el contagio de forma, generalmente, asintomática o leve (Cruz & Zeichner, 2020), también lo es que la vivencia de la amenaza de enfermedad o fallecimiento de familiares y la alteración de sus formas de vida habituales por el aislamiento han provocado mucha ansiedad en los niños y niñas (Paricio del Castillo & Pando Velasco, 2020).

Tras el confinamiento se tomaron medidas para volver escalonadamente a la realidad pre-COVID-19. Se desconocen los efectos a largo plazo en la salud mental de niñas, niños, adolescentes y jóvenes porque no ha pasado el tiempo suficiente para su estudio y representa un campo importante de investigación presente y futuro (Galiano et al., 2020; Lee, 2020; Magson et al., 2021; Ford et al., 2021; Morales, 2021; O'Sullivan et al., 2021).

Siguiendo a Retamal (2022) entendemos que aunque trastornos como la depresión y ansiedad se han venido presentando como los que han tenido mayor prevalencia también es relevante observar y estudiar otros que pueden, agravarse o aparecer con

posterioridad, y condicionar el desarrollo del aprendizaje como son: el Trastorno del Espectro Autista y el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.

A día de hoy se siguen realizando estudios longitudinales para medir y dimensionar las consecuencias y efectos que la pandemia COVID-19, los sucesos que ocurrieron y las medidas establecidas tienen en la población infanto-juvenil.

1.2 Educación, escuela y salud mental infanto-juvenil

Hace décadas que se entiende que la promoción educativa y la integración en el día a día de aspectos emocionales y sociales es una labor también de la escuela (Fernández & Ruiz, 2008).

La escuela se convierte así, no solamente en un lugar donde potenciar la educación emocional y social sino también un factor protector de la salud mental infanto-juvenil. Los centros educativos asumen un rol protector para las niñas, niños, adolescentes y jóvenes como red que desarrolla y estimula sus habilidades sociales, la resolución de problemas y la regulación emocional, más allá de los contenidos puramente académicos (Lamas, 2013).

El docente desarrolla su labor profesional mediante estrategias y acciones que son planificadas con el fin de alcanzar las competencias, objetivos, conocimientos marcados en el plazo establecido para ello. De manera que el profesorado adapta y ajusta su docencia de acuerdo a las características como individuos y como grupo de sus estudiantes, estableciendo así una base sobre la que desarrollar su quehacer cotidiano.

La psicoeducación favorece la orientación y prevención de la salud mental de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (Fernández et al., 2023), pero no todos los docentes poseen las estrategias psicoeducativas para detectar y abordar las situaciones que se van presentando en la cotidianidad educativa (García Hernández, 2016).

La psicoeducación es entendida de forma general, en el ámbito sanitario y terapéutico, como una aproximación para ofrecer información sobre una enfermedad, tratamiento, pronóstico, diagnóstico o bien sobre el abordaje de situaciones cotidianas que se vuelven complejas por el desconocimiento de aspectos no normativos (Godoy et al., 2020).

En el contexto educativo la psicoeducación se concibe como una estrategia terapéutica que permite desarrollar y fortalecer las capacidades para afrontar situaciones de forma adaptativa (Bulacio, Vieyra & Mongiello, 2004).

1.3 Legislación educativa española respecto a la salud mental y la educación emocional

La legislación educativa vigente en España, LOMLOE, es la primera en señalar de forma explícita la educación emocional en etapas como la Educación Infantil y las etapas obligatorias del sistema educativo.

La educación emocional se contempla como uno de los fines educativos de la Educación Infantil en la ordenación que la regula, Real Decreto 95/2022 de 1 de febrero. En este Decreto se incide en la presencia de la educación del bienestar emocional en todas las competencias clave, resaltando específicamente la Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA).

En dicha competencia se destaca la relevancia del manejo emocional docente cuando promocionan el reconocimiento, expresión y regulación de las emociones de sus estudiantes.

Además, en esa búsqueda emocional, también se hace hincapié en el desarrollo emocional con los demás, a través de la identificación de los sentimientos y emociones de otras personas y el desarrollo de actitudes empáticas y de comprensión.

Avanzando a la siguiente etapa, Educación Primaria, encontramos que el Real Decreto 157/2022 de 1 de marzo contempla en los

principios pedagógicos la educación emocional conjuntamente con la acción tutorial y la orientación educativa, siendo también incluida en la misma competencia clave que en la etapa anterior (CPSAA).

Profundizando en este Decreto encontramos que en la competencia específica número 4 se reconoce la educación emocional como “imprescindible para formar individuos equilibrados y capaces de mantener relaciones plenas y satisfactorias con los demás” (p.65), añadiendo que “la educación emocional ha de incorporar la reflexión en torno a la interacción de emociones y sentimientos con valores, creencias e ideas, así como el papel de ciertas emociones en la comprensión y justificación de algunas de las más nobles acciones y experiencias humanas” (p.65).

Podemos encontrar referencias explícitas a la educación emocional en casi todas las áreas de Educación Primaria. En Lengua Extranjera y Lengua Castellana y Literatura el abordaje es indirecto haciendo referencia a estrategias como la comunicación afectiva y la escucha activa.

Si nos centramos en Educación Secundaria el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo contempla que la educación emocional es un principio pedagógico en su Artículo 6 y la incluye en la competencia clave CPSAA.

Al igual que ocurría en Educación Primaria son las materias relacionadas con las lenguas las únicas que no mencionan la educación emocional de forma explícita, en cambio sí son incluidas en hasta diez materias obligatorias:

- Biología y Geología
- Educación Física
- Economía y emprendimiento
- Educación Plástica, Visual y Audiovisual
- Educación en Valores Cívicos y Éticos
- Expresión Artística
- Formación y Orientación Personal y Profesional
- Geografía e Historia
- Matemáticas

- Música

Observamos que la legislación, LOMLOE, introduce en concretamente un perfil de salida para las etapas obligatorias y en él se señalan capacidades y cualidades que un ciudadano debe poseer para tener la capacidad de desenvolverse plenamente en la sociedad y responder a las necesidades de su entorno.

En este sentido la promoción del bienestar socioemocional, incluyendo la salud mental, y el fomento de una convivencia positiva deben ser prioridad en los centros educativos (Rodríguez González et al., 2024).

Para lograr el desarrollo de la educación emocional y el trabajo de la salud mental en los centros educativos deben estar contempladas e integradas curricularmente, habiendo sido incorporadas en los diferentes decretos y currículos de las comunidades autónomas del territorio español.

Por ello, esta aparición en la legislación vigente representa, como afirman Rodríguez González et al. (2024), una oportunidad para el desarrollo de la salud mental en el currículo escolar.

El Centro de Investigación e Innovación Educativa (CERI) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) publicó en 2016 un informe sobre el poder de las habilidades emocionales y sociales (Instituto de la Estadística de la UNESCO, UIS, 2016). En él encontramos un capítulo dedicado a la necesidad de la educación emocional en los diferentes sistemas educativos, destacando en sus conclusiones que deben ser aspecto central de las políticas educativas.

De esta forma en los últimos años los cambios legislativos se han dirigido hacia el desarrollo de la educación emocional y, con él, la prevención de la salud mental infanto-juvenil, avanzando así en la creación de entornos educativos orientados a la comprensión y el bienestar emocional.

1.4 Salud mental docente durante y después de la pandemia COVID-19

Los docentes en activo durante la pandemia por COVID-19 se enfrentaban a la preocupación por el aprendizaje académico y el bienestar de sus estudiantes, a estos añadieron un desafío mayor y que escapaba a su control: la complejidad del ejercicio docente virtual sin previsión y las desigualdades de acceso y recursos de la población estudiantil para mantener el ritmo en esta nueva situación de aprendizaje (Orrego Tapia, 2022).

La jornada docente no finaliza con las horas de clase por la necesidad de realizar correcciones y de preparar las siguientes sesiones, por ejemplo. Durante el confinamiento se observó un aumento significativo en la carga de trabajo, al responder dudas y ayudar en lo posible fuera del horario habitual, además de preparar las sesiones de una forma totalmente innovadora y, para muchos, desconocida.

A la ausencia de condiciones materiales en muchos casos se le sumó las dificultades en los conocimientos de terminología, accesibilidad, conectividad y dominio tecnológico en general (Dos Santos Santiago, Scorsolini-Comin & Barcellos Dalri, 2020; Elige Educar, 2020; Penna et al., 2020; Salas et al., 2020).

Las repercusiones negativas sobre la salud mental se veía reflejada en emociones relacionadas con la frustración, el miedo y la ansiedad, como afirman Buitrago et al. (2021), Cervantes (2021), Lozano (2020) y Ramírez et al. (2020).

Orrego Tapia (2023) afirma que pasados dos años de la pandemia COVID-19 la vulnerabilidad de la salud mental docente es significativa y se ve marcada por los siguientes elementos:

- Baja calidad de vida
- Altos niveles de estrés
- Menor bienestar laboral
- Crecimiento en la presencia de psicopatología
- Agotamiento laboral

En este sentido hay diversos estudios (Hidalgo et al., 2021; Jakubowski & Sitko-Dominik, 2021; Jiménez, 2021; Kim et al., 2021; López et al., 2021) que, efectivamente, detallan la prevalencia alta de trastornos mentales entre el cuerpo docente.

1.5 Necesidad de formación docente en salud mental infanto-juvenil

Años antes de la pandemia ya se venía estudiando la relevancia de la salud mental docente por la influencia cotidiana con las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Los profesores asumen así un rol, más allá del docente, relacionado con la orientación y promoción de la salud mental infanto-juvenil (García Hernández, 2016). Pero ¿están los docentes preparados para ello?

Entendemos que estar preparado va más allá de los recursos tecnológicos, de los contenidos, las herramientas digitales y los conocimientos pertinentes. En línea con Orrego Tapia (2023), consideramos que también se alinea con articular acciones en las que incentivar el autocuidado, capacitar al docente para el acompañamiento de sus estudiantes en el área socioemocional, promover la notificación de problemas de salud mental sin estigmatizar para ofrecer respuestas rápidas y promocionar la colaboración docente.

Ya en 1999, hace casi tres décadas, Díaz Granados ponía en foco en la relevancia de la salud mental docente al tratarse de la personalidad del mismo mediando pedagógicamente, ya que lo hace de forma intencional en sus manifestaciones educativas pero también a través de sus valores y vivencias.

Tal y como el autor desarrolla (Díaz Granados, 1999) "(...) el docente, sometido a presiones, carencias y conflictos de todo tipo, desarrolla manifestaciones psicológicas que van desde malestares pasajeros hasta cuadros sintomáticos de severos trastornos psíquicos que impiden que su labor medie pedagógicamente el aprendizaje de sus alumnos" (p.25).

Coincidimos con Rodríguez González et al. (2024) en la necesidad de incrementar los recursos humanos y la formación de los docentes para dotarles de recursos, habilidades emocionales y herramientas que les permitan abordar las necesidades de los estudiantes, además de estrechar la relación entre el ámbito sanitario y educativo en términos de salud mental.

Este trabajo pretende ser un paso más en la confirmación de la necesidad de formación docente pedagógica adecuada para la salud mental infanto-juvenil.

2 Método

Este trabajo realiza, a través del método PRISMA (Urrútia y Bonfill, 2010), una revisión sistemática de la literatura sobre la temática que nos ocupa.

De esta forma se incluyen las diferentes fases de identificación de las fuentes bibliográficas necesarias, el cribado y, tras los criterios de inclusión y elegibilidad, la lectura de los textos completos para su análisis.

Las búsquedas se han realizado en las principales bases de datos científicos: Web of Science (WoS), Dialnet, Scopus y ProQuest.

Se ha revisado la producción científica de los últimos cuatro años, tomando como punto de partida la situación de emergencia mundial por la pandemia COVID-19. Revisándose así artículos científicos de carácter internacional y nacional con texto completo y de libre acceso, excluyéndose tesis, revisiones sistemáticas y trabajos fin de título.

Para realizar esta búsqueda se han empleado diferentes términos tanto en castellano como en inglés, así como la combinación y relación con distintos operadores booleanos, entendidos como comandos y palabras que conecta terminología (Avelar-Rodríguez y Toro-Monjaraz, 2018), para obtener la máxima información posible.

En el presente trabajo se han utilizado los operadores: “and” y “or”.

Las palabras utilizadas como clave para la búsqueda de estudios y fuentes han sido: “Primary Students”, “Secondary Students”, “Teacher training”, “Socio-emotional competences”, “Primaria”, “Secundaria”, “Formación docente”, “Formación del profesorado”, “Competencias socio-emocionales”, “Salud mental”.

Debido al alto número de hallazgos se ha considerado oportuno añadir una palabra clave más que contextualizará los estudios encontrados para ubicarlos en nuestro país, incluyendo “España” en las búsquedas.

Con el empleo de esta terminología se han establecido las diferentes ecuaciones que nos han facilitado la búsqueda en las bases de datos nombradas en líneas superiores.

Tabla 1. Criterios de inclusión para la selección de artículos

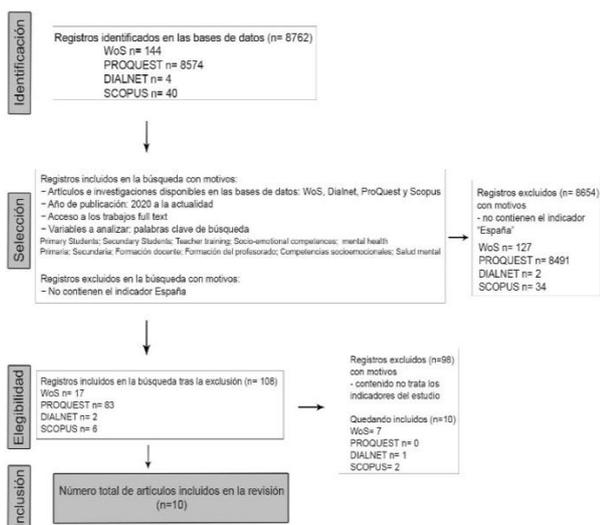
Criterio	
Tipología	Artículos científicos con libre acceso y texto completo.
Idiomas	Castellano e inglés
Tipo de estudio	Investigaciones empíricas
Participantes/ etapa educativa	Primaria/Secundaria Infancia/Juvenil
Fecha publicación	2020-2024

Fuente: elaboración propia

Para la obtención de resultados se realiza un metaanálisis con el fin de analizar la producción científica con técnicas bibliométricas (González et al., 2020). Los comandos de búsqueda y descriptores utilizados son los expuestos en líneas superiores.

Dicha búsqueda ha arrojado resultados tanto en el título de los trabajos, como en las palabras clave o bien en los resúmenes de los estudios que finalmente componen la muestra.

Figura 1. Diagrama de flujo según declaración PRISMA



Fuente: elaboración propia

La búsqueda inicial ofreció un total de 8762 publicaciones entre las cuatro bases de datos utilizadas: Web of Science (WoS), Proquest, Dialnet y Scopus. En el siguiente paso se redujo la búsqueda contextualizando en “España”, tras lo cual la muestra pasó a contener 108 trabajos.

De ellos, al profundizar mediante una lectura crítica para su inclusión final 98 fueron excluidos por no corresponder con contenido e indicadores que se trabajan. Finalmente la muestra analizada incluye para su revisión un total de 10 trabajos.

2.1 Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es:

- Analizar la literatura científica existente en referencia a la formación docente en salud mental desde 2020.

Este año marcó un antes y un después en la atención a la salud mental a nivel mundial y en el contexto español, por ello se ha considerado de interés estudiar los trabajos sobre educación y formación docente en relación con la salud mental infanto-juvenil.

Como objetivos específicos se han considerado:

- Determinar las aportaciones de los estudios seleccionados en la temática de trabajo: docente, competencias

socioemocionales y salud mental infanto juvenil.

- Identificar posibles líneas futuras de investigación partiendo del análisis de la muestra compuesta por los trabajos seleccionados.

2.2 Procedimiento

El trabajo para realizar esta investigación se ha desarrollado en varias etapas que abarcan todo el proceso:

- Primera fase

En esta primera fase se ha trabajado en definir la temática a estudiar. Una vez seleccionado el tema sobre el que desarrollar esta investigación la segunda parte de esta primera fase se ha concretado en la delimitación del objetivo general y los objetivos específicos pretendiendo que suscitasen interés académico y científico, además de responder a las inquietudes de las investigadoras.

- Segunda fase

La selección de las bases de datos a utilizar para la búsqueda de los estudios y trabajos ha sido el foco principal de esta fase. Finalmente se han seleccionado las cuatro bases de datos mencionadas en puntos anteriores y en la Figura 1 (Web of Science, Proquest, Dialnet y Scopus).

Una vez establecidas las bases de datos y controlado el acceso a las mismas se ha pasado a definir los criterios de elegibilidad. Para ello se han categorizado criterios de inclusión y exclusión. Tal y como observamos en el diagrama de flujo PRISMA (Figura 1) los criterios de inclusión han sido:

- Artículos e investigaciones disponibles en las bases de datos seleccionadas.
- Año de publicación: 2020 a la actualidad.
- Acceso full text a los trabajos.
- Variables a analizar: palabras clave de búsqueda.

- España, incluido durante el desarrollo de la búsqueda.

Mientras que los de exclusión fueron:

- No contiene el indicador España, al detectar descontextualización de los hallazgos.
- Contenido no relacionado con los indicadores del estudio.

- Tercera fase

En esta fase, tras definir qué criterios condicionarían la inclusión y exclusión de los trabajos que componen la muestra, se ha precisado la estrategia de búsqueda. Entendemos como estrategia de búsqueda la selección tanto de la terminología, como de las palabras claves y los booleanos utilizados durante la misma.

- Cuarta fase

La selección de los trabajos que componen la muestra es la tarea principal de esta fase. Tal y como se ha desarrollado en líneas superiores, se ha utilizado el método PRISMA para realizar una revisión sistemática de la literatura. De esta forma, más allá de las propias fases del trabajo de investigación, también se han seguido las etapas que caracterizan este método. Así se han ido excluyendo los trabajos que no correspondían con los criterios hasta finalmente obtener una muestra de estudio compuesta de 10 investigaciones.

- Quinta fase

Se han analizado los resultados y establecido la relación entre las diferentes variables comparando los elementos principales que trabaja cada investigación de la muestra. Esta fase es la que más dedicación ha requerido. Independientemente del método y criterios para seleccionar diversos estudios es durante el análisis crítico y reflexivo de los resultados el momento investigador en el que se puede obtener la información más valiosa que establecerá las conclusiones a partir de los hallazgos y facilitará las líneas de actuación para futuros estudios.

3 Resultados

Teniendo en cuenta la muestra final de 10 artículos que compone nuestro estudio pasamos, a continuación, a analizar pormenorizadamente la producción científica en función de las diferentes variables seleccionadas previamente.

Tabla 2. Codificación de los resultados

Código	Autoría	Año
R1	Granada-López, JM et al.	2023
R2	Marcos-Sánchez, R; Manzanal Martínez, A.I. & Gallego-Domínguez, C.	2023
R3	Ruano, AM; Galán-Casado, D. & Cangas, AJC.	2023
R4	Llorent, VJ. & Núñez-Flores, M.	2023
R5	Sanz-Ponce, R et al.	2023
R6	Castillo Gualda, R; Moraleda, A. & Brackett, MA.	2023
R7	Fernández-Castillo, A; Chacón-López, H. & Fernández-Prados, MJ.	2022
R8	Romero-García, C., Buzón-García, O., & Marcano, B.	2022
R9	Mira-Galván, M.J. & Gilar-Cobi, R.	2021
R10	Picón Pérez, V. et al.	2021

Fuente: elaboración propia

En la tabla anterior aparece la muestra seleccionada ofreciendo la información de su autoría y fecha de publicación, así como el código otorgado para facilitar el trabajo con los documentos (R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R10, en referencia a la numeración de resultado al que pertenece).

4 Análisis de los resultados

Los resultados de la revisión sistemática se presentan en relación con los objetivos planteados en la investigación.

Respecto al objetivo “Determinar las aportaciones de los estudios seleccionados en la temática de trabajo: docente, competencias socioemocionales y salud mental infanto juvenil”, se puede señalar que de los 10 artículos seleccionados, ninguno comparte autoría ni revista de publicación.

Atendiendo al año de publicación, cabe destacar el margen temporal delimitado como criterio de inclusión, situando su punto de

partida en la crisis pandémica del COVID-19 hasta la actualidad.

Entre la selección realizada (tabla 2), hallamos el 60% de los artículos publicados en 2023, seguido de un 20% en 2022 y otro 20% en 2021.

Tabla 3. Metodología e idioma de los resultados

Código	Metodología	Idioma
R1	Cuantitativa/ Estudio descriptivo transversal	Inglés
R2	Cuantitativa/ Estudio descriptivo correlacional transversal	Español
R3	Cuantitativa/ Diseño cuasiexperimental pretest-postest	Español
R4	Cuantitativa/Estudio descriptivo transversal expost- facto	Español
R5	Cuantitativa/ Estudio descriptivo	Inglés
R6	Cuantitativa/ Validación instrumental	Inglés
R7	Cuantitativa/ Estudio descriptivo transversal	Inglés
R8	Cuantitativa/ Estudio descriptivo, correlacional y transversal	Inglés
R9	Cuantitativa/Diseño cuasiexperimental pretest-postest	Inglés
R10	Cuantitativa/Estudio analítico prospectivo pre- post	Español

Fuente: elaboración propia

En cuanto al idioma de publicación (tabla 3), el 60% de estudios son en inglés (6 artículos) sobre un 40% en español (4 artículos).

A nivel metodológico (tabla 3), se observa la predominancia de metodología cuantitativa, destacando concretamente los estudios descriptivos. Con ello se busca establecer inferencias a partir de una muestra determinada, evaluando la relación entre variables, con el objetivo de identificar patrones generales de una población (Balbastre y Ugalde, 2013).

4.1 Análisis de los resultados atendiendo a los indicadores

Tomando como referencia los indicadores de este estudio, se procede a agrupar la selección atendiendo a la afinidad temática de la investigación.

Tabla 3. Relación de indicadores y resultados el estudio

INDICADORES	RESULTADOS
1. Salud mental infanto-juvenil	R1
	R3
2. Competencias socioemocionales y formación del profesorado	R2
	R4
	R5
3. Competencias socioemocionales infanto-juvenil	R7
	R6
	R8
	R9
	R10

Fuente: elaboración propia

El primer indicador, referido a la salud mental en la etapa infanto-juvenil (R1, R3), destaca el impacto adverso que tienen los trastornos mentales en el aprendizaje y desarrollo desde la infancia a la adolescencia (Granada-López et al., 2023). En este sentido, las intervenciones educativas suponen una herramienta esencial para desarrollar iniciativas preventivas y de sensibilización hacia los problemas de salud mental en el alumnado (Ruano, Galán-Casado & Cangas, 2023).

El segundo indicador, centrado en competencias socioemocionales y formación del profesorado (R2, R4, R5, R7), subraya la necesidad de trabajar el desarrollo emocional del profesorado en formación, para favorecer la gestión de conflictos en el aula, promocionar la inclusión de su alumnado, así como abordar adecuadamente las dificultades de aprendizaje de éstos (Marcos-Sánchez, Manzanal Martínez, & Gallego-Domínguez, 2023).

Es importante facilitar al profesorado durante su formación, experiencias en el aula para desarrollar competencias socioemocionales a

- “Autoeficacia”
- “Autoeficacia docente”
- “Autonomía emocional”
- “Clima aula”
- “Conciencia emocional”
- “COVID-19”
- “Educación superior”
- “Estigma”
- “Habilidades de enseñanza”
- “Infancia”
- “Interacción social”
- “Regulación emocional”
- “Servicios salud mental”
- “Sistema escolar”
- “Trastorno mental infantil”

Los hallazgos tomados en consideración tanto en inglés como español, al acotar y contextualizar con el criterio de inclusión “España”, se han desarrollado en su mayoría en inglés.

Los estudios publicaban tanto resumen como palabras clave, además de abstract y keywords; para evitar la redundancia en este análisis de palabras clave no se aparece en esta figura la terminología en inglés.

Los tres términos que más se han repetido en los estudios utilizados para este trabajo son: emoción y/o competencia emocional, docentes y/o profesorado y/o profesor y competencia socioemocional. Esto tiene sentido al ser la base conceptual sobre la que se realiza la búsqueda.

“Salud mental” ha constituido un elemento relevante para la realización de este estudio, si bien es cierto que no ha sido tan sencillo encontrar su vinculación en los trabajos encontrados. Una parte de las investigaciones arrojadas por las bases de datos que contenían esta terminología fueron descartados por pertenecer a áreas sanitarias o que se alejaban del foco educativo como tal.

“Inteligencia emocional”, “intervención educativa” y “estudiantes” han aparecido en el mismo nivel de repetición que “salud mental”.

Entendemos importante señalar que la franja temporal tan acotada que caracteriza este trabajo, los cuatro años entre la pandemia COVID-19 y la actualidad, ha condicionado sustancialmente la cantidad de trabajos encontrados.

Por este motivo consideramos que sería interesante realizar de nuevo este estudio de forma comparativa en unos años, para analizar la diferencia entre los hallazgos en cantidad y, también, respecto a las palabras clave que los diferentes autores y autoras consideran que caracterizan sus investigaciones.

Finalmente, en la figura 2, se han tenido en cuenta hasta 32 palabras clave tras observar que todas ellas son objeto de estudio de nuestro trabajo y que, por tanto, guardan íntima relación con el análisis realizado.

4 Discusión, conclusiones y líneas futuras

4.1 Discusión

A partir de la revisión y análisis realizado, se puede afirmar que la producción académica asociada a la formación docente en salud mental infanto-juvenil, refleja la necesidad de formación docente en este sentido.

Podemos confirmar que es algo que se está estudiando, pero también que su investigación y ejecución de nuevas acciones no ha tenido un crecimiento similar a la percepción social y educativa de conocimiento sobre la salud mental tras la pandemia.

Los hallazgos producto de esta investigación muestran el impacto de la crisis mundial por la pandemia COVID-19 en la salud mental de docentes y estudiantes.

En una primera búsqueda se encontraron estudios que, por alejarse de las variables de nuestra investigación no se han incluido, pero

relacionan directamente mindfulness y su repercusión positiva en el bienestar laboral (Heredia et al., 2024).

También nos parece relevante señalar un hallazgo en el que se presta especial atención a la inteligencia emocional para analizar su impacto en las variables psicológicas y contextuales y su influencia durante el desarrollo escolar en la infancia (Luque González, 2022).

Entendemos que se considera una muestra bastante reducida para la temática que refleja y la relevancia que ha adquirido en espacios como las redes sociales.

En Instagram, por ejemplo, de los 500 perfiles españoles con más seguidores un 5'5% son de psicología y un 17'2% pertenecen a la categoría coaching, haciendo en ellos especial hincapié y prestando atención de forma explícita a la salud mental (Domínguez-Martín, 2024).

4.2 Conclusiones

Las principales conclusiones del presente trabajo de investigación son:

- El número de estudios que componen la muestra siguiendo las variables seleccionadas es menor al esperado por la relevancia social que ha adquirido la salud mental tras la pandemia COVID-19.

Tal y como se ha indicado anteriormente encontramos evidencias en las que, por ejemplo, en perfiles españoles de redes sociales como Instagram, se observa un crecimiento en el interés por la publicación de contenidos en relación a la salud mental de la población desde el inicio de la pandemia hasta este momento.

Este incremento no se ve correspondido en la búsqueda realizada en respuesta a bases de datos y criterios científicos sobre educación.

- La promoción de la salud mental infanto-juvenil se está trabajando de forma consciente, aunque todavía sigue siendo relativamente reducida su aplicación.

Este punto ha sido considerado de especial relevancia.

Consideramos que los estudios en educación tienen sentido si traspasan el escenario pedagógico del estudio científico para plasmarse en la realidad, pasando a tener verdadera influencia socioeducativa.

Si bien es cierto que este salto del campo científico a la realidad educativa implica dificultades y necesidades que no siempre son salvables, o requieren de un tiempo de actuación elevado.

La legislación vigente contempla, como se ha desarrollado en el punto 1.3 de este texto, la educación emocional, y con ella el trabajo en la salud mental, en todas las etapas de educación obligatoria del territorio español.

Algo que, más allá de las dificultades que represente la puesta en práctica, coincide con los hallazgos de la muestra en señalar la relevancia de poner el foco en la educación emocional durante la formación de las nuevas generaciones.

- La formación en salud mental de los docentes responde más al interés del propio profesorado que a una medida generalizada tomada de forma organizada por los gobiernos e instituciones educativas.

Este punto podría representar una línea de acción presente y futura. La educación emocional y mental incluida legislativamente tiene como destinatarios finales los estudiantes de las etapas de educación obligatoria.

Un paso más allá se encuentra la reflexión sobre cómo unos docentes que no han sido formados de forma consciente en este ámbito van a trasladar a la cotidianidad de sus aulas algo que puede tener una repercusión tan condicionante en la vida adulta como la salud mental y el trabajo de la gestión emocional.

En ocasiones esto se solventa con el propio interés del profesional en buscar formación en esta área, pero consideramos que es insuficiente y los cambios deberían partir

desde la formación inicial docente, en sus estudios universitarios, y concretarse en acciones coordinadas para los profesionales que se encuentran en activo.

Los destinatarios finales son los estudiantes de las enseñanzas obligatorias de toda una generación, pero para que esta repercusión sea la que se espera debemos poner el foco en un paso anterior, el que contempla que para educar en algo se deben tener conocimientos sobre ello.

- El trabajo en la salud mental docente beneficia, además de al propio profesorado, de forma diferida a la salud mental de sus estudiantes.

Cuando hablamos de salud mental lo hacemos de equilibrio, de bienestar emocional, psíquico y social, de cómo nos influyen los sentimientos, pensamientos y actuaciones.

Esta temática es relevante para cualquier adulto por la repercusión que tiene en su propio bienestar, en la cotidianidad de su vida. La visibilidad en redes sociales ha conseguido reducir el estigma de, por ejemplo, ir al psicólogo. Acudir a terapia en un momento puntual o de forma constante para trabajar tanto los eventos pasados como los presentes es algo bastante habitual en la actualidad.

El impacto del autoconocimiento y el trabajo emocional y psicológico es positivo a nivel individual, pero, de forma extendida, también repercute de la misma manera en las personas con las que se tiene relación.

De esta forma un docente que trabaja su gestión de las emociones y su salud mental otorgará valor a estos elementos en su acción educativa y favorecerá que sus estudiantes también lo hagan.

4.3 Líneas futuras

A partir de los artículos analizados surgen nuevas líneas de trabajo sobre la salud mental infanto-juvenil y la formación docente. En este sentido, se destaca la necesidad de capacitación del profesorado en salud mental de grupos vulnerables, como son los/as

niños/as y los/las adolescentes (Castillo Gualda, Moraleda & Brackett, 2023).

La formación docente en la detección temprana de trastornos mentales, así como en el desarrollo de competencias de autocuidado, favorece un entorno escolar protector que promueve el bienestar emocional de los estudiantes (Granada-López et al., 2023; Sanz-Ponce, et al., 2023).

Esta acción pedagógica sitúa a dichos profesionales como agentes de cambio ante la concienciación en salud mental infanto-juvenil (Ruano, Galán-Casado & Cangas, 2023).

Los docentes con competencias socioemocionales mejoran sus habilidades de gestión del clima del aula, contribuyendo a crear un entorno equilibrado, de confianza, donde prima la empatía entre estudiantes y docente-estudiantes (Romero-García, Buzón-García & Marcano, 2022) así como el logro de una educación de calidad (Llorent & Núñez-Flores, 2023).

A su vez, favorecer el desarrollo de la autoestima y la resiliencia durante el periodo de formación docente, contribuye a dotar de herramientas y recursos para su desempeño laboral próximo, dando la oportunidad de transmitir sus fortalezas al futuro alumnado con el que trabajará (Fernández-Castillo, Chacón-López & Fernández-Prados, 2022).

La autoestima y la resiliencia podrían trabajarse desde la implementación de programas de competencias socioemocionales para la formación docente (Marcos-Sánchez, Manzanal Martínez & Gallego-Domínguez, 2023; Mira-Galván & Gilar-Cobi, 2021; Picón Pérez et al., 2021)

En definitiva, como principales líneas futuras de investigación consideramos imprescindible que se profundice en la formación docente, en su salud mental y en cómo trabajarla en la etapa en la que imparten docencia, por la repercusión e influencia que tienen sus acciones sobre sus estudiantes.

Referencias

- ASOCIACIÓN ESTADOUNIDENSE DE PSIQUIATRÍA. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5.^a ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- AVELAR-RODRÍGUEZ, David., & TORO-MONJARAZ, Erick Manuel. (2018). PubMed: Clinical Queries, Terminología MeSH y Operadores Booleanos. *Revista de Medicina Clínica*, 2(3), 96–100. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1442811B>
- BALBASTRE, Francisco., y UGALDE, Nadia. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Ciencias Económicas*, 31(2), 179-187. <https://doi.org/10.15517/rce.v31i2.12730>
- BUITRAGO, Francisco., CIURANA, Ramón., FERNÁNDEZ, María del Carmen., & TIZÓN, Jorge. (2021). Pandemia de la COVID-19 y salud mental: reflexiones iniciales desde la atención primaria de salud española. *Atención Primaria*, 53(1), 89-101. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2020.06.006>. PMID:32747166 PMCID:PMC7346833
- BULACIO, Juan Manuel., VIEYRA, María del Carmen., & MONGIELLO, Esteban. (2004). Uso de la psicoeducación como estrategia terapéutica. *XI Jornadas de investigación*, 1(1), 1-6.
- CASTILLO GUALDA, Ruth., MORALEDA, Álvaro., & BRACKETT, Marc. (2023). Preventative initiatives to promote psychological adjustment among primary students: Findings of RULER Approach in Spanish public schools. *International Journal of Educational Psychology*, 12(2), 206–232. <https://doi.org/10.17583/ijep.10970>
- CERVANTES, Evangelina. (2021). Implicaciones de la pandemia por COVID-19 en la salud docente. Revisión sistemática. *Revista Temas Sociológicos*, 28, 113-142. <https://doi.org/10.29344/07196458.28.2794>
- CRUZ, Andrea T., & ZEICHNER, Steven L. (2020). COVID-19 in children: initial characterization of the pediatric disease. *Pediatrics*, 145(6). <https://doi.org/10.1542/peds.2020-0834> PMID:32179659
- DÍAZ-GRANADOS, Fernando Iriarte. (1999). La salud mental del docente como mediación del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Psicología desde el Caribe*, 24-38.
- DOMÍNGUEZ-MARTÍN, Rosa. (2024). Análisis crítico de los 500 perfiles educativos más influyentes en Instagram. *VISUAL REVIEW. International Visual Culture Review/Revista Internacional de Cultura Visual*, 16(3), 185-196. <https://doi.org/10.62161/revvisual.v16.5254>
- DOMÍNGUEZ-MARTÍN, Rosa., TORTAJADA-BLANCA, Francisco Javier., TALLÓN-ROSALES, Susana., & FERRANDO-RODRÍGUEZ, María de Lourdes. (2024). Síndrome Burnout docente y Educación Secundaria: análisis bibliográfico del estado de la cuestión. En López-Meneses, E., Cobos-Sanchiz, D., Molina-García, L., Jaén-Martínez, A., & Martín-Padilla, A. H. (2024). *Innovación Educativa Y Transformación Social*.
- DOS SANTOS SANTIAGO, Beatriz., SCORSOLINI-COMIN, Fabio., & BARCELLOS DALRI, Rita de Cassia de Marchi. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index de Enfermería*, 29(3), e12983. <https://doi.org/10.4321/S1132-12962020000100019>
- ELIGE EDUCAR. (2020). *Situación de docentes y educadores en contexto de pandemia I*. Autor.
- FERNÁNDEZ BERROCAL, Pablo., & RUIZ ARANDA, Desirée. (2008). La inteligencia Emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15,

- vol. 6 (2), 421-436.
<https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1289>
- FERNÁNDEZ CASTILLO, Antonio., CHACÓN-LÓPEZ, Helena., FERNÁNDEZ PRADOS, María J. (2022). "Self-Esteem and Resilience in Students of Teaching: Evolution Associated with Academic Progress", *Education Research International*, vol. 2022, Article ID 4854332, 9 pages, 2022.
<https://doi.org/10.1155/2022/4854332>
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Juan. Carlos., DOMÍNGUEZ PINEDA, Neidy. Zenaida., MIRALLES MUÑOZ, Fernando., & LIZ RIVAS, Lenny. (2023). Conductas de riesgo y programas de prevención en adolescentes institucionalizados. *Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología*, (2), 42–56.
<https://doi.org/10.46661/respublica.8286>
- FORD T, John., & GUNNELL, David. (2021). Mental health of children and young people during pandemic. *British Medical Journal*, 372: n765 <https://doi.org/10.1136/bmj.n614> PMID:33692087
- GALIANO, María de la Concepción, PRADO, Felipe., & MUSTELIER, Reinaldo. (2020). Salud Mental en la infancia y adolescencia durante la pandemia de COVID-19. *Revista Cubana de Pediatría*, 92, e1342.
- GARCÍA HERNÁNDEZ, Militza Coromoto. (2016). Propiciando estrategias psicoeducativas para el docente como orientador y promotor de la salud mental infanto juvenil. *Revista Venezolana de Salud Pública*, 4(2), 9-14.
- GODOY, Daniela., EBERHARD, Andrea., ABARCA, Francisca., ACUÑA, Bárbara., & MUÑOZ, Rocío. (2020). Psicoeducación en salud mental: una herramienta para pacientes y familiares. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 31(2), 169-173. DOI: 10.1016/j.rmclc.2020.01.005
- GONZÁLEZ, Erika., COLOMO, Ernesto., & CÍVICO, Andrea. (2020). Quality Education as a Sustainable Development Goal in the Context of 2030 Agenda: Bibliometric Approach. *Sustainability*, 12(15), e5884.
<https://doi.org/10.3390/su12155884>
- GRANADA-LÓPEZ, José Manuel., RAMÓN-ARBUÉS, Enrique., ECHÁNIZ-SERRANO, Emmanuel., JUÁREZ-VELA, Raúl., COBOS-RINCÓN, Ana., SATÚSTEGUI-DORDÁ, Pedro José., NAVAS-ECHAZARRETA, Noelia., SANTOLALLA-ARNEDO, Iván., NASH, Michael. (2023). Conocimiento de la salud mental y experiencias en el aula de los maestros de escuela en Aragón, España. *Frente Salud Pública*, 11.
<https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1171994> PMID:37441655 PMCid:PMC10335789
- HEREDIA, Luis., VENTURA, David., TORRENTE, Margarita., & VICENS, Paloma. (2024). An 8-week secular mindfulness-based training program for schoolteachers increases dispositional mindfulness, self-reported workplace well-being, visuoconstructive abilities, and processing speed. *Mind, Brain, and Education*, 18(3), 236-248.
<https://doi.org/10.1111/mbe.12419>
- HIDALGO, Paula., HERMOSA, Carlos., & PAZ, Clara. (2021). Teachers' mental health and self-reported coping strategies during the COVID-19 pandemic in Ecuador: A mixed-methods study. *Psychology Research and Behavior Management*, 14, 933–944.
<https://doi.org/10.2147/PRBM.S314844> PMID:34239334 PMCid:PMC8259946
- Instituto de la Estadística de la UNESCO (UIS) (2016). Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales. Traducción española del original OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. Montreal: UIS.
- JAKUBOWSKI, Tomasz., & SITKO-DOMINIK, Magdalena. (2021). Teachers' mental health during the first two waves of the COVID-19 pandemic in Poland. *PLoS ONE*, 16(9): e0257252.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257252> PMID:34555049 PMCid:PMC8460021
- JIMÉNEZ, Edward. (2021). Impact of mental health and stress level of teachers to

- learning resource development. *Shanlax International Journal of Education*, 9(2), 1-11.
<https://doi.org/10.34293/education.v9i2.3702>.
- KIM, Lisa., OXLEY, Laura., & ASBURY, Kathryn. (2021). "My brain feels like a browser with 100 tabs open": A longitudinal study of teachers' mental health and well-being during the COVID-19 pandemic. *British Journal of Educational Psychology*, e12450.
<https://doi.org/10.1111/bjep.12450>.
PMid:34337737 PMCID:PMC8420299
- LAMAS, María Cristina. (2013). Educación emocional, contribución de la escuela a la salud mental infantil. *Revista iberoamericana de educación*, vol. 62, no 3, p. 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie623822>
- LÁZARO GARCÍA, Luis (2023). Retos y oportunidades para la salud mental en la infancia y la adolescencia en el siglo XXI. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 40(3), 1-3.
<https://doi.org/10.31766/revpsij.v40n3a1>
- LEE, Joyce. (2020). Mental health effects of school closures during CO-VID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health* 4, 421.
[https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30109-7](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30109-7) PMid:32302537
- Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado, BOE, número 3/2020, de 23 de diciembre de 2020, pp.122868-122953.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- LIZ-RIVAS, Lenny (2020). Internalizing and externalizing behavior problems in the development of social competence in children, en *Cuadernos de psicobiología de la agresión: educación y prevención*. Universidad Complutense de Madrid. Dykinson. pp. 91-102.
- LLORENT, Vicente., & NÚÑEZ-FLORES, Mariano. (2023). Las competencias socioemocionales y morales del profesorado de Educación Infantil a Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 34(3), 593-603. <https://doi.org/10.5209/rced.79717>
- LÓPEZ, Jessica., ADORNO, Andrea., & CÁRDENAS, Andrea. (2021). Estrés percibido por docentes de nivel escolar básico y medio del Paraguay durante la pandemia de Covid-19. *Revista virtual de la Sociedad Paraguaya de Medicina Interna*, 8(2), 67-75.
<https://doi.org/10.18004/rvspmi/2312-3893/2021.08.02.67>
- LOZANO, Antonio. (2020). Impacto de la epidemia del coronavirus (covid-19) en la salud mental del personal de salud y en la población general de China. *Revista de Neuropsiquiatría*, 83(1), 51-56.
<http://dx.doi.org/10.20453/rnp.v83i1.3687>.
- LUQUE GONZÁLEZ, Rocío., ROMERA, Eva., GÓMEZ-ORTIZ, Olga., WIZA, Agata., LAUDAŃSKA-KRZEMIŃSKA, Ida., ANTYPAS, Konstantinos., & MULLER, Sébastien. (2022). Emotional intelligence and school climate in primary school children in Spain, Norway, and Poland. *Psychology, Society & Education*, 14,3.
<https://doi.org/10.21071/psy.e.v14i3.15122>
- MAGSON, Natasha., FREEMAN, Justin., RAPEE, Ronald., RICHARDSON, Cele., OAR, Ella., & FARDOULY, Jazmín. (2021). Risk and protective factors for prospective changes in adolescent mental health during the COVID-19 pandemic. *Journal of Youth and adolescence*, 50, 44-57. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01332-9> PMid:33108542 PMCID:PMC7590912
- MARCOS SÁNCHEZ, Rafael., MANZANAL MARTÍNEZ, Ana Isabel., & GALLEGODOMÍNGUEZ, Carmen. (2023). Las competencias socioemocionales y la gestión del aula del profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 27(2).
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.21467>
- MIRA-GALVAÑ, María-José., & GILARCOBI, Raquel. (2021). OKAPI, an

- Emotional Education and Classroom Climate Improvement Program Based on Cooperative Learning: Design, Implementation, and Evaluation. *Sustainability*, 13, 12559. <https://doi.org/10.3390/su132212559>
- MORALES, Pablo. (2021). Salud mental en pandemia y su impacto infanto-juvenil. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile/BCN*.
- O'SULLIVAN, Katriona., CLARK, Serena., MCGRANE, Amy., ROCK, Nicole., BURKE, Lydia., BOYLE, Neasa., JOKSIMOVIC, Natasha., & MARSHALL, Kevin. (2021). A qualitative study of child and adolescent mental health during the COVID-19 pandemic in Ireland. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 18, 1062. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031062> PMID:33504101 PMCID:PMC7908364
- ORREGO TAPIA, Vanessa. (2022). Educación remota y salud mental docente en tiempos de COVID-19. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(45), 12-29. <http://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.001>
- ORREGO TAPIA, Vanessa. (2023). Salud mental docente tras dos años de pandemia por COVID-19. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(49), 127-141. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1689>
- PARICIO DEL CASTILLO, Rocío., & PANDO VELASCO, María Fuencisla. (2020). Salud mental infanto-juvenil y pandemia de Covid-19 en España: cuestiones y retos. *Revista de psiquiatría infanto-juvenil*, 37(2), 30-44. <https://doi.org/10.31766/revpsij.v37n2a4>
- PENNA, Melani., SÁNCHEZ, Mercedes., & MATEOS, Cristina. (2020). Desigualdades educativas derivadas del COVID-19 desde una perspectiva feminista. Análisis de discursos de profesionales de la educación madrileña. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 157-180. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.009>
- PICÓN PÉREZ, Virginia., BELLOCH MONT, Nuria., PUIG PÉREZ, Sara., & MARTÍNEZ LÓPEZ, Paula. (2021). Propuesta de un taller de habilidades socioemocionales y regulación emocional en el aula. *Humanismo y trabajo social*, (20), 217-237.
- RAMÍREZ, Jairo., CASTRO, Diego., LERMA, Carmen., YELA, Francisco., & ESCOBAR, Franklin. (2020). Consecuencias de la pandemia covid-19 en la salud mental asociadas al aislamiento social. *Colombian Journal of Anesthesiology*, 48(4), e930. <https://doi.org/10.5554/22562087.e930>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *BOE*, núm. 52, de 02/03/2022, pp.1-109. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *BOE*, núm. 76, de 30/03/2022, pp.1-198. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *BOE*, núm. 28, de 02/02/2022, pp1-33. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/con>
- RETAMAL PARRA, Dorca. (2022). Efectos de la pandemia COVID-19 en la salud mental infanto-juvenil: revisión bibliográfica. *ARS med. (Santiago, En línea)*, 23-31. <https://doi.org/10.11565/arsmed.v47i3.1913>
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, Martiño., CUELI NARANJO, María de los Ángeles., NIEUWENHUYTS RUIZ, Victoria., ALCALÁ IBÁÑEZ, María Lourdes., ECHEVARRÍA BENITO, Alicia., & ARRONDO OSTIZ, Gonzalo. (2024). Revisión y valoración de políticas de

prevención e intervención en salud mental
infanto-juvenil en centros educativos.
Informe técnico: España. DOI:
<https://doi.org/10.15581/029.00003>

ROMERO-GARCÍA, Carmen., BUZÓN-
GARCIA, Olga., & MARCANO, Beatriz.
(2022). Competencia socioemocional y
autoeficacia del futuro profesorado de
secundaria. *Ciencias de la Educación*
12(3):161.
<https://doi.org/10.3390/educsci12030161>

RUANO, Álvaro., GALÁN-CASADO,
Diego., & CANGAS, Adolfo. (2023). Las
Intervenciones Socioeducativas en
Estudiantes de Magisterio para Reducir el
Estigma en la Salud Mental. *Psicología
Educativa*, 29(1), 101 -
107. <https://doi.org/10.5093/psed2023a4>

SANZ-PONCE, Roberto., LÓPEZ-LUJÁN,
Elena., SERRANO-SARMIENTO, Ángela.
Y GIMÉNEZ-BEUT, Juan Antonio.
(2023). Competencias emocionales del
profesorado de Educación Primaria: una
necesidad en la escuela tras la COVID-19.
Eur J Investig Health Psychol Educ, 22;
13(10):1961-1985.
<https://doi.org/10.3390/ejihpe13100141>
PMid:37887142 PMCID:PMC10606685

URRÚTIA, Gerard., & BONFILL, Xavier.
(2010). Declaración PRISMA: una
propuesta para mejorar la publicación de
revisiones sistemáticas y metaanálisis.
Medicina clínica, 135(11), 507-511.
<https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
PMid:20206945



Soluciones colaborativas para resolver conflictos entre iguales. Proyecto de formación en mediación

Collaborative solutions to resolve conflicts between peers. Mediation training project

Sheila Morant Martí

smorantm@student.universidadviu.com
Universidad Internacional de Valencia
ORCID:0009-0002-5819-8120

Belén Catalán Gregori

belen.catalan0@professor.universidadviu.com
Universidad Internacional de Valencia
Universidad de Valencia
ORCID:0000-0003-4084-0680

Nelly Lagos San Martin

nlagos@ubiobio.cl
Universidad del Bio-Bio - Sede Chillán
ORCID:0000-0002-2029-5219

David Aparisi Sierra

david.aparisi@professor.universidadviu.com
Universidad Internacional de Valencia
ORCID:0000-0001-5970-2419

Lucía Granados Alos

Lucia.granados@professor.universidadviu.com
Universidad internacional de valencia
ORCID:0000-0002-8620-8333

Resumen

La adolescencia, marcada por importantes cambios físicos, emocionales y sociales, es un período en el que los conflictos entre iguales son frecuentes y pueden desencadenar situaciones de acoso escolar si no se gestionan de manera adecuada. Por lo tanto, dotar a los estudiantes de herramientas y habilidades para manejar constructivamente los conflictos es fundamental para promover un clima escolar positivo y prevenir la violencia entre compañeros. La mediación escolar se presenta como una alternativa prometedora, al centrarse en el diálogo, la empatía y la búsqueda de soluciones colaborativas para resolver conflictos entre iguales. La formación en mediación escolar no solo contribuye a la resolución de conflictos de manera efectiva, sino que también fortalece las habilidades sociales, emocionales y de liderazgo de los estudiantes, promoviendo valores como la empatía, la tolerancia y la responsabilidad. El presente trabajo se enfoca en el diseño de un programa de formación en mediación dirigido al alumnado.

Palabras clave: Acoso escolar, Conflicto escolar, profesorado, formación, mediación escolar.

Cómo citar este trabajo: Sheila Morant Martí, Belén Catalán Gregori, Nelly Lagos San Martin, David Aparisi Sierra y Lucía Granados Alos (2025). Soluciones colaborativas para resolver conflictos entre iguales. Proyecto de formación en mediación..Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología, (05), 01–24. <https://doi.org/10.46661/respublica.11267>.

Recepción: 19.11.2024

Aceptación: 07.12.2024

Publicación: 25.01.2025

 Este trabajo se publica bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.



Collaborative solutions to resolve conflicts between peers. Mediation training project¹

Soluciones colaborativas para resolver conflictos entre iguales. Proyecto de formación en mediación

Sheila Morant Martí

smorantm@student.universidadviu.com
Universidad Internacional de Valencia
ORCID:0009-0002-5819-8120

Belén Catalán Gregori

belen.catalan0@professor.universidadviu.com
Universidad Internacional de Valencia
Universidad de Valencia ci
ORCID:0000-0003-4084-0680

Nelly Lagos San Martin

nlagos@ubiobio.cl
Universidad del Bio-Bio - Sede Chillán
ORCID:0000-0002-2029-5219

David Aparisi Sierra

david.aparisi@professor.universidadviu.com
Universidad Internacional de Valencia
ORCID:0000-0001-5970-2419

Lucia Granados Alos

Lucia.granados@professor.universidadviu.com
Universidad internacional de valencia
ORCID:0000-0002-8620-8333

Abstract

Adolescence, marked by important physical, emotional and social changes, is a period in which conflicts between peers are frequent and can trigger bullying situations if not managed appropriately. Therefore, equipping students with the tools and skills to manage conflicts constructively is essential to promote a positive school climate and prevent peer violence. School mediation presents itself as a promising alternative, focusing on dialogue, empathy and collaborative solutions to resolve conflicts between peers. School mediation training not only contributes to effective conflict resolution, but also strengthens students' social, emotional and leadership skills, promoting values such as empathy, tolerance and responsibility. This paper focuses on the design of a mediation training programme for students.

Key words: bullying, school conflict, school mediation, teacher training, school mediation.

¹ **How to cite this work:** Sheila Morant Martí, Belén Catalán Gregori, Nelly Lagos San Martin, David Aparisi Sierra and Lucia Granados Alos (2025). Collaborative solutions to resolve conflicts between peers. Mediation training project. *Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología*, (05), 01-24. <https://doi.org/10.46661/respublica.11267>

1 Introducción

El acoso escolar, es un problema global que afecta a estudiantes de todas las edades, razas, géneros y niveles socioeconómicos. Se manifiesta de diversas formas, como el hostigamiento verbal, la exclusión social, la intimidación física o el ciberacoso, y puede tener consecuencias devastadoras para las víctimas, incluyendo el deterioro de su salud mental, el bajo rendimiento académico y el abandono escolar. Persiste como uno de los desafíos más significativos que enfrentan las instituciones educativas en la actualidad.

Esta forma de violencia entre compañeros, que puede manifestarse de diversas maneras y deja una huella profunda en la vida de los estudiantes, afectando su bienestar emocional, social y académico. Ante esta realidad, es crucial desarrollar estrategias efectivas de prevención y abordaje que promuevan un ambiente escolar seguro, inclusivo y respetuoso.

A pesar de los esfuerzos realizados por instituciones educativas, gobiernos y organizaciones de la sociedad para abordar el acoso escolar, este sigue siendo un problema persistente que requiere de estrategias innovadoras y efectivas de intervención (Urra, 2018).

En este contexto, la mediación escolar emerge como una herramienta valiosa para la promoción de la convivencia pacífica y la resolución de conflictos en el entorno educativo. Además, se presenta como una alternativa prometedora, al centrarse en el diálogo, la empatía y la búsqueda de soluciones colaborativas para resolver conflictos entre iguales.

La mediación escolar es un proceso voluntario y confidencial en el cual un tercero neutral, el mediador, facilita la comunicación entre las partes en conflicto y las ayuda a encontrar soluciones mutuamente aceptables. Este enfoque, basado en el diálogo, la empatía y la colaboración, empodera a los estudiantes para que asuman un papel activo en la gestión de sus relaciones y contribuyan a la

construcción de una cultura de paz en la escuela. En particular, su aplicación en el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) ha demostrado ser una estrategia eficaz para fomentar la resolución pacífica de conflictos entre los estudiantes, promoviendo así un clima escolar positivo y propicio para el aprendizaje. La mediación escolar se presenta como una alternativa prometedora, al centrarse en el diálogo, la empatía y la búsqueda de soluciones colaborativas para resolver conflictos entre iguales (García-Raga, Bo-Bonet y Mondragón-Lasagabaster, 2018).

Ante esta situación que encontramos habitualmente en muchos centros educativos, se plantea la necesidad de dar respuesta a los conflictos escolares de forma efectiva. El presente trabajo se enfoca en el diseño de un programa de formación en mediación dirigido al alumnado de segundo curso de la ESO, como parte integral de un proyecto educativo del departamento de orientación para contribuir en el plan de convivencia de un instituto de secundaria.

La elección de dirigir este programa de formación al alumnado de segundo curso de la ESO responde a la importancia de intervenir en una etapa crucial del desarrollo adolescente.

La mediación de adultos con adolescentes puede presentar ciertas limitaciones, ya que los adultos pueden tener dificultades para comprender plenamente las perspectivas y necesidades específicas de los jóvenes. La intervención de adultos, aunque bien intencionada, a veces puede percibirse como autoritaria o desvinculada de la realidad cotidiana de los niños y adolescentes.

La mediación entre iguales resulta una alternativa más efectiva y sensible a las dinámicas interpersonales en el entorno escolar, donde la voz y la agencia de los jóvenes son valoradas y respetadas en la búsqueda de soluciones constructivas. Se ha optado en esta propuesta, por elegir en concreto el segundo curso porque se considera que en el primer curso el alumnado

primero ha de conocer el centro y adaptarse al nuevo entorno y nuevos compañeros (Hernández, 2020).

Según Cárdenas (1999), La mediación entre iguales es un proceso en el cual dos adolescentes, conocidos como mediadores, colaboran voluntariamente para ayudar a resolver un conflicto entre sus compañeros y los mediadores actúan como facilitadores imparciales que guían a las partes en conflicto hacia una solución mutuamente aceptable.

Por esto y por el beneficio que tiene conocer un poco a los alumnos antes de empezar la formación, se ha elegido que el proyecto se implemente en el segundo curso de la educación secundaria obligatoria. Al formar parte de un grupo escolar de mediadores, los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar su autoconfianza, su capacidad para comunicarse de manera efectiva y su capacidad para trabajar en equipo, habilidades que son esenciales para su desarrollo personal y su éxito académico y profesional futuro (Trigueros, 2021).

2 Marco teórico

El acoso escolar es una problemática persistente en los centros educativos que requiere una atención y abordaje urgente. Diversos estudios recientes destacan la importancia de implementar estrategias efectivas para combatir este fenómeno, y una de las más prometedoras es la mediación escolar (Johnson, 2019).

Para que la mediación sea efectiva, es crucial que los mediadores desarrollen ciertas habilidades personales y sociales. La empatía es una de estas habilidades esenciales, permitiendo al mediador comprender y validar los sentimientos de todas las partes involucradas, lo cual es fundamental para generar un ambiente de confianza y respeto (Gordon, 2019). La asertividad, definida como la capacidad de expresar los propios intereses y necesidades de manera clara y respetuosa, es otra competencia vital para prevenir la escalada del conflicto (Alberti & Emmons, 2020).

Además, la gestión de las emociones juega un papel crucial en la mediación, ya que un mediador que puede manejar sus propias emociones y ayudar a las partes a regular las suyas puede prevenir reacciones impulsivas que podrían dificultar la resolución del conflicto (Goleman, 2021).

La capacidad de gestionar el conflicto de manera efectiva es imprescindible para guiar a las partes hacia soluciones constructivas y sostenibles (Fisher, Ury & Patton, 2020). La escucha activa, por otro lado, asegura que todas las partes se sientan escuchadas y comprendidas, facilitando el proceso de diálogo y negociación (Brown, 2021).

En conclusión, la mediación escolar emerge como una estrategia viable y efectiva para abordar el acoso escolar, siempre que los mediadores posean las habilidades personales necesarias para facilitar el proceso de resolución de conflictos.

2.1 Acoso escolar

El acoso escolar o bullying es uno de los peligros más grandes para la salud psicológica de los niños y adolescentes (Liz, 2018; Delgado, 2024). Es una situación de violencia constante, tanto física como psicológica, comportamiento agresivo, de ambas o todas las partes entre los alumnos. Todo esto se hace sin posibilidad de responder y defender una de las partes

El ciberbullying es una forma de acoso intencionado y repetido que supone un daño causado con abusos de poder a través de tecnologías digitales (Rodríguez et al., 2023; Payá y Delgado, 2016), como internet, correo electrónico, chats, mensajes de texto en los teléfonos móviles, redes sociales, sistema de aprendizaje electrónico, foros, entre otros (Alfaro, 2020).

A pesar de la falta de unanimidad en la definición, Bisquerra (2014), identifica características que ayudan a reconocer casos de acoso escolar, tales como el desequilibrio de poder, la repetición en el tiempo, la

intencionalidad en las acciones del agresor y la situación de indefensión de la víctima.

Como consideraciones principales del acoso escolar, Garaigordobil (2018), destaca la existencia de una víctima desprotegida acosada intencionalmente por una o varias personas de manera continuada, provocando sufrimiento; un desequilibrio de poder entre acosador y víctima, donde el agresor tiene más fuerza psicológica, física o social; la repetición de la violencia, con roles de dominio y sumisión, causando dolor persistente y disminuyendo la resistencia de la víctima, afectando todas las áreas de su vida; y que la intimidación puede ser individual o grupal, dirigida generalmente a una víctima, aunque puede haber varias.

La violencia, definida por la OMS (2018) como el uso intencional de la fuerza física o amenazas contra uno mismo, otra persona, grupo o comunidad, resulta en daños físicos, psicológicos, problemas de desarrollo o muerte.

Específicamente, la violencia escolar se refiere a cualquier conducta agresiva en el entorno escolar que afecta a otros estudiantes o sus pertenencias, y está asociada con bajo desempeño escolar, problemas de salud mental e índices de criminalidad (Liz, 2018; Payá y Delgado, 2016; Barrientos y Rodríguez, 2017).

2.2 La mediación escolar

La mediación escolar es un proceso en el cual un tercero neutral ayuda a las partes en conflicto a encontrar soluciones mutuamente aceptables.

En el contexto educativo, la mediación tiene como objetivo principal promover la convivencia pacífica, reducir el acoso escolar y mejorar el clima escolar en general (Estévez et al., 2019).

Según Boqué (2012), la mediación tiene como propósito convertir situaciones conflictivas en oportunidades de aprendizaje, aprovechando los conflictos naturales del entorno para iniciar un diálogo interpersonal sin recurrir a

gritos ni silencios. A lo largo de sus diversas fases, el proceso permite a los participantes comprender lo sucedido y las consecuencias que esto provoca en sus relaciones con los demás.

Esta característica representa una de las ventajas de la mediación frente a los métodos disciplinarios tradicionales, en los cuales el alumnado suele interiorizar únicamente los efectos de su conducta sobre sí mismo. La reflexión que la mediación fomenta sobre el conflicto, así como el aprendizaje de habilidades interpersonales como la escucha activa, la empatía y la búsqueda conjunta de soluciones, es positiva.

Estas habilidades promueven actitudes de colaboración, respeto y comprensión hacia los demás, esenciales para lograr una convivencia armoniosa y un clima escolar propicio para el aprendizaje (Boqué, 2005).

La mediación se caracteriza por ser una negociación dirigida por una tercera persona mediadora, cuyo papel es facilitar el entendimiento entre las partes involucradas. Su objetivo es orientar la conversación hacia un posible acuerdo o, al menos, hacia un mayor entendimiento entre las partes.

Los participantes tienen la oportunidad de expresar su punto de vista, preocupaciones, necesidades e intereses, lo que les permite desahogar sus sentimientos y sentirse escuchados.

Las personas mediadoras coordinan el proceso y garantizan que ambas partes tengan las mismas oportunidades de participación. Para que la mediación sea eficaz, debe basarse en principios generales como la voluntariedad, es decir, no se puede imponer y requiere que las partes acepten participar de forma voluntaria, negociando los acuerdos entre ellas; la confidencialidad, que establece un clima de confianza para facilitar el diálogo y asegurar la privacidad de todo lo expuesto; y un proceso pautado, donde inicialmente se establecen normas como respetar los turnos de palabra y evitar insultos, y se siguen las fases del proceso. No

obstante, la mediación también es flexible, permitiendo adaptarse al ritmo que surge durante el proceso (Lorenzo, 2018).

La mediación es un procedimiento de prevención: potencia y transmite los valores del diálogo, la cooperación y el respeto.

Además, permite tanto a las personas implicadas como a quienes observan (en realidad, a todo el alumnado del centro) un protagonismo activo en el reconocimiento de su singularidad y la del otro. Pone en juego la capacidad de comprensión y empatía, así como de comunicación y autorregulación. También es un procedimiento de resolución de conflictos que cumple ampliamente con "las tres R ": reconciliación, reconstrucción y resolución (Galtung, 1998), que permiten superar la situación conflictiva y evitar que evolucione de forma negativa.

Una de las teorías en las que se sustenta la mediación como método pacífico de resolución de conflictos en cualquier ámbito son la teoría del Conflicto, que sostiene que los conflictos son inevitables en las relaciones humanas y pueden ser constructivos si se gestionan adecuadamente (Coser, 1956).

Según esta teoría, el conflicto surge cuando hay una percepción de incompatibilidad entre las partes involucradas, y puede conducir al cambio y al desarrollo personal si se maneja de manera eficaz.

La mediación también se sustenta como método de resolución de conflictos en la teoría del Aprendizaje social de Bandura (1977), donde sugiere que los individuos aprenden observando el comportamiento de los demás y las consecuencias de ese comportamiento. En el contexto de la mediación escolar, los estudiantes pueden aprender habilidades de resolución de conflictos al observar a los mediadores en acción y al recibir retroalimentación sobre sus propias interacciones.

Otra teoría que sustenta una de las metodologías que se utilizan en este proyecto es la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb (1984), que postula que el aprendizaje

ocurre a través de la experiencia directa. Los programas de mediación escolar suelen incorporar actividades prácticas, como role-playing y simulaciones, para que los estudiantes adquieran habilidades de mediación a partir de sus propias experiencias y reflexiones.

Para Boqué (2002), la mediación se basa en la colaboración con el otro, en lugar de la confrontación, y busca abordar los conflictos de manera pacífica y justa en un entorno de crecimiento, aceptación, aprendizaje y respeto mutuo. Es un proceso de comunicación triangular, donde la persona mediadora facilita las condiciones para que los implicados en el conflicto compartan sus preocupaciones y limitaciones con el objetivo de llegar a un acuerdo.

La mediación se entiende como un espacio de encuentro voluntario y confidencial, en el cual las decisiones se toman por consenso y sin la coerción de ningún tipo de poder.

Six (1997) describe varias características esenciales de la mediación. En primer lugar, la mediación es una oportunidad para abrir vías de encuentro, lo que requiere inventiva y creatividad. Actúa preventivamente, intentando detener los conflictos antes de que se agraven, lo que demanda inteligencia y claridad. La mediación, siendo un asunto interpersonal, requiere arte y valentía, así como una participación activa que permita, a través de un acuerdo, una nueva perspectiva de futuro.

Este proceso de comunicación triangular (entre mediador y protagonistas) es dinámico y requiere la participación de todos los involucrados. Se percibe como una victoria conjunta, donde no hay perdedores ni ganadores, ya que ambas partes deben estar dispuestas a ceder algo para que ambas puedan ganar.

3 La resolución del conflicto

El término "conflicto" se utiliza de diversas maneras en el lenguaje cotidiano para referirse a situaciones de confrontación y

desacuerdo en las relaciones interpersonales, abarcando términos como pelea, discusión, desacuerdo y problema.

Según el Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española, "conflicto" proviene del latín *conflictus*, que significa el punto álgido de un combate, e incluye términos como antagonismo, pugna, oposición, angustia emocional y situaciones de difícil resolución, lo que implica posiciones opuestas e intereses contradictorios.

García (2015), define el conflicto como un proceso de oposición de intereses entre dos personas, derivado de una dinámica de antagonismo que puede llegar a manifestaciones violentas. La mayoría de los conflictos evolucionan y se modifican en función de los contextos temporales.

Las causas de los conflictos pueden ser múltiples y están interrelacionadas, lo que dificulta identificar una causa única.

La violencia puede ser consecuencia de un conflicto mal gestionado (Soto y Trucco, 2015; Trucco y Ullmann, 2015; Trucco y Inostroza, 2017). El conflicto tiene un carácter dialéctico, ya que está sujeto a transformaciones debido a influencias contextuales a lo largo de su evolución; es multicausal y no depende de un solo factor (Liz, 2018).

El conflicto tiene su origen en la insatisfacción de necesidades humanas básicas, como sentimientos de pertenencia, aceptación y respeto por parte de los demás. Es crucial prestar atención a las emociones que acompañan al conflicto, como el miedo, la ira, la desconfianza, el desprecio, el rechazo y el resentimiento, entre otras. Estas emociones deben ser expresadas, escuchadas y atendidas para evitar que deriven en comportamientos violentos (Pallo, 2017).

En el contexto educativo, la convivencia grupal genera inevitablemente conflictos, especialmente entre adolescentes que están en proceso de desarrollar sus cualidades personales, una etapa caracterizada por variaciones emocionales (Ramón, Zambrano y

Espinoza, 2016; Vizcarra, Rekalde y Macazaga, 2018).

Por su parte, Vygotsky (1995) sostiene que no se puede lograr un desarrollo personal equilibrado sin la interacción social. Por lo tanto, los conflictos derivados de estas interacciones deben considerarse positivos y útiles como recursos educativos y formativos para los jóvenes en desarrollo (Liz, 2018).

Esta perspectiva se aleja del enfoque tecnocrático que ve los conflictos como disruptivos para la convivencia y el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fernández et al, 2023). En cambio, adopta una postura crítica que percibe los conflictos como elementos potencialmente positivos que contribuyen al desarrollo personal y social, ayudando a formar identidades individuales y grupales (Vizcarra, Rekalde y Macazaga, 2018).

Desde esta visión crítica, el conflicto se considera un proceso natural e inherente a las relaciones humanas y una oportunidad para el cambio. Sin contradicciones y conformación de intereses y necesidades, es imposible generar desarrollo y transformación creativa. Esta idea se alinea con la filosofía de la paz, que considera el conflicto necesario para que las personas aprendan a confrontar y resolver sus diferencias de manera respetuosa y pacífica (Martínez, 2016).

Esta filosofía promueve alternativas constructivas para transformar los patrones destructivos del conflicto, fomentando la toma de decisiones responsables y justas, así como la autonomía de las partes involucradas para resolverlos civilizadamente. De esta manera, la resolución de conflictos tiene un valor educativo fundamental, convirtiéndose en un requisito para el desarrollo personal y social.

Es crucial dejar de ver los conflictos como problemáticos y empezar a entenderlos como una parte natural de la convivencia humana, transformándolos sin recurrir a la violencia (Ramón, García y Olalde, 2019).

En el ámbito escolar, es esencial identificar las causas de los conflictos. Los docentes deben

reflexionar sobre las motivaciones detrás del comportamiento de los estudiantes antes de imponer medidas disciplinarias, considerando sus sentimientos de insatisfacción y la posible responsabilidad compartida en la actitud del alumno.

Naranjo (2014), sugiere que este enfoque mejora las prácticas educativas y sirve de retroalimentación para aprender sobre uno mismo y mejorar la conducta pedagógica.

Los factores internos que contribuyen a los conflictos escolares están relacionados con el clima y el contexto organizativo, procedimental o metodológico, y con las relaciones interpersonales y socioemocionales (Martín y Ríos, 2014).

Los conflictos también pueden surgir entre otros miembros de la comunidad educativa, como padres, profesores y alumnos. Pujol (2015) indica que esta problemática puede influir en la violencia entre los estudiantes y debe ser investigada a fondo.

Los factores externos incluyen contextos familiares y socioculturales complejos, a menudo relacionados con la multiculturalidad, donde la discriminación es una causa significativa de conflictos (Vizcarra, Rekalde y Macazaga, 2018).

Viñas (2004), clasifica los conflictos escolares en diferentes tipos según los involucrados: conflictos de poder relacionados con las normas; conflictos de relación, donde uno de los sujetos es superior jerárquica o emocionalmente; conflictos de rendimiento relacionados con el currículo (Gabaldón et al., 2024); y conflictos interpersonales que reflejan la sociedad. Ramón, García y Olalde (2019), señalan que los conflictos son inevitables en la vida cotidiana y deben ser vistos como oportunidades de aprendizaje.

Es crucial aprender a resolverlos pacíficamente, una competencia esencial para la convivencia democrática. Por ello, los sistemas educativos deben enseñar a las nuevas generaciones a confrontar ideas e intereses de manera respetuosa a través del diálogo reconciliador y el respeto a los

derechos humanos (Aguilar y Ariza, 2015). Es necesario abandonar la percepción negativa de los conflictos y buscar herramientas alternativas para resolverlos, desarrollando habilidades sociales en los alumnos.

El proceso de resolución de conflictos incluye varias etapas y requiere habilidades para mitigar las consecuencias negativas. No existe una única manera de resolver problemas; cada conflicto requiere una estrategia específica.

Silva (2015), destaca que si el conflicto se debe a variables individuales, se buscarán soluciones represivas; si está ligado a la naturaleza humana, se ajustará el entorno. D'Zurilla y Goldfried (1971), propusieron una técnica en cinco pasos:

1. Especificar el problema,
2. Concretar la respuesta habitual,
3. Listar soluciones alternativas,
4. Valorar las consecuencias y
5. Evaluar los resultados.

Esta técnica es útil tanto para la auto-resolución como para la mediación por terceros.

Cascón-Soriano (2000), propone tres niveles para abordar la resolución de conflictos en la Educación para la Paz: prevención, análisis y negociación, y mediación. La prevención implica intervenir en los primeros estadios del conflicto para reducir la tensión. La negociación busca soluciones creativas y beneficiosas para ambas partes, y la mediación involucra a una tercera persona cuando las partes no pueden resolver el conflicto por sí mismas.

La resolución de conflictos requiere conocer el entorno y fomentar una paz cotidiana en las relaciones interpersonales. Las instituciones educativas tienen la oportunidad de enseñar a las nuevas generaciones a participar pacíficamente en una sociedad democrática, transformando las relaciones sociales desde sus cimientos (Funes, 2000).

La resolución de conflictos desde una perspectiva de cooperación se convierte en una herramienta cotidiana de construcción de la paz, educando para la paz a través de la enseñanza de la cultura de paz.

No existe una única forma de resolver conflictos, pero todas las estrategias pasan por diferentes fases. Inicialmente, se debe establecer un ambiente de entendimiento y colaboración para identificar claramente el conflicto. Luego, las partes involucradas proponen soluciones y seleccionan la más adecuada para todos, y finalmente se confirma el acuerdo.

Este proceso puede ser llevado a cabo con o sin la intervención de un tercero, pero siempre requiere preparación previa.

En el ámbito educativo, el enfoque colaborativo es el más apropiado para resolver conflictos escolares.

Silva (2015) afirma que cuando las partes reconocen el conflicto, es más fácil adoptar una vía negociadora, mientras que evitar el conflicto puede agravar las tensiones latentes.

Una buena comunicación es esencial para resolver conflictos escolares. Una comunicación de calidad reduce el temor al rechazo, disminuye la ansiedad por la aceptación, aumenta la disposición a escuchar al otro y reconocer sus aspectos positivos, refuerza la autoestima, y disminuye las conductas defensivo-ofensivas. Canales de comunicación fluidos y de calidad mejoran el clima de convivencia, permiten una organización cooperativa, ayudan a resolver problemas antes de que se agraven, aumentan la seguridad individual, y contribuyen a la autoestima, la autovaloración, la autonomía y la responsabilidad.

En conclusión, se destaca la importancia de abordar el acoso escolar a través de la mediación, presentándola como una herramienta clave para mejorar la convivencia escolar y fomentar un entorno más seguro y respetuoso.

La mediación escolar, definida como un proceso voluntario y confidencial facilitado por un mediador neutral, permite resolver conflictos de manera pacífica y constructiva, contribuyendo al desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes. Los pasos para mediar un conflicto y el rol del mediador son elementos fundamentales que garantizan la eficacia del proceso, promoviendo una comunicación abierta y honesta, así como la restauración de las relaciones afectadas.

Además, la formación en escucha activa y empatía es esencial para entender y validar las perspectivas de las partes involucradas, mientras que la asertividad facilita la expresión clara y respetuosa de necesidades y deseos. La gestión de las emociones, por otro lado, es crucial para prevenir que las emociones intensas interfieran en la resolución del conflicto.

En conjunto, estos componentes no solo ayudan a resolver problemas inmediatos, sino que también contribuyen a crear una cultura de paz y cooperación dentro del entorno escolar. Como destaca Torrego (2001), “la mediación es una herramienta de diálogo y de encuentro interpersonal que puede contribuir a la mejora de las relaciones y a buscar respuestas en los conflictos de mutuo acuerdo”, subrayando así la relevancia de formar a los estudiantes en estas competencias.

Este enfoque integral en la formación en mediación no solo proporciona soluciones efectivas a los conflictos, sino que también fortalece el desarrollo personal y social de los alumnos, mejorando la calidad de vida en el contexto educativo.

3.1 La escucha activa

Dentro del ámbito de la mediación escolar se destaca la mediación entre iguales, un proceso en el que los alumnos son capacitados para actuar como mediadores y asistir a sus compañeros en la gestión pacífica de conflictos, bajo la supervisión de los docentes.

Asensio y Góngora (2015), afirman que la mediación escolar ha demostrado ser una herramienta eficaz para que los estudiantes adquieran competencias en la resolución de conflictos. Este enfoque no solo transforma su comprensión y abordaje de los conflictos, sino que también mejora su autoestima, sus habilidades de escucha activa y su pensamiento crítico.

La escucha activa es una habilidad comunicativa que implica varios pasos, como hacer comentarios, formular preguntas pertinentes, parafrasear y resumir, con el fin de expresar comprensión y verificar lo dicho por el emisor. También incluye mantener el contacto visual, utilizar lenguaje no verbal para alentar la continuación de la conversación, como asentir o sonreír, y no interrumpir al interlocutor (Kourmousi, Amanaki, Tzavara, y Koutras, 2017).

Esta técnica busca que el oyente sea consciente de sus propios sentimientos y de los del emisor, comprendiendo plenamente lo que se dice y haciendo que el interlocutor se sienta verdaderamente reconocido y escuchado.

Según el psicólogo clínico Carlos Van-Der Hofstadt, (2013), la escucha activa es el esfuerzo físico y mental de querer captar con atención la totalidad del mensaje que se emite, tratando de interpretar el significado correcto del mismo, a través del comunicado verbal y no verbal que realiza el emisor, e indicándole mediante la retroalimentación lo que creemos que hemos entendido.

En términos más simples, se refiere a la técnica o habilidad de escuchar de manera completa todo lo que un emisor comunica, centrándose totalmente en lo que se está diciendo y haciendo que el emisor sienta que está siendo escuchado.

La escucha activa es crucial para tender puentes y solucionar posibles desacuerdos, ya que permite comprender los intereses de la otra parte en conflicto. Entre las múltiples definiciones existentes, una de las más aceptadas es la de Carlos Van-Der Hofstadt,

(2013), quien en su obra "El libro de las habilidades de comunicación" reafirma que la escucha activa implica un esfuerzo físico y mental para captar con atención el mensaje emitido, interpretando correctamente su significado a través del comunicado verbal y no verbal del emisor, e indicándole mediante retroalimentación lo que se ha entendido.

Una buena gestión de la escucha activa facilita obtener información suficiente para que, en una fase posterior, la negociación llegue a buen término y se alcance un punto de equilibrio.

Una estrategia eficaz de escucha activa permite conocer los intereses reales de la persona interlocutora, lo que facilita la propuesta de soluciones adecuadas a sus objetivos. Además, asegura que se nos escuche y valore de igual manera si el interlocutor siente que ha recibido el trato esperado, generando un clima positivo para esta negociación específica y estableciendo bases para relaciones duraderas basadas en la confianza mutua.

Expertos como Roger Fisher, Bruce Patton y William Ury (2020), en su libro "El arte de negociar sin ceder", sostienen que es fundamental reformular las bases de las relaciones y establecer vínculos creativos, para lo cual es clave implementar una estrategia de escucha activa. No obstante, esta habilidad profesional requiere entrenamiento y refinamiento, lo cual, según los especialistas, es mucho más difícil de lo que se piensa y exige un esfuerzo regular y constante para traducirse en un cambio positivo.

El entrenamiento en escucha activa implica varias actividades, como aprender a callar para que la otra parte se sienta escuchada y valorada, combinar acciones verbales con elementos no verbales (establecer contacto visual, usar un tono de voz pausado y amistoso, evitar interrumpir o dar consejos, y no utilizar amenazas o quejas), mantener la concentración en la conversación sin emplear un lenguaje egocéntrico, y transmitir

confianza al interlocutor mediante la empatía hacia sus ideas.

También es esencial comprender su punto de vista y sus inquietudes, analizando las razones de sus conclusiones, humanizar el ego reconociendo áreas en las que no se tiene razón, equilibrar capacidades cognitivas y empáticas, y propiciar un clima adecuado para la negociación donde todas las partes se sientan valoradas.

Aunque estos objetivos pueden parecer ambiciosos en situaciones de conflicto, autores como Guillén Gestoso y De Diego Vallejo, (2017), en la obra "Mediación: Proceso, tácticas y técnicas", han desarrollado una estrategia para implementar una escucha activa eficaz desde el primer momento. Su hoja de ruta incluye ser conscientes del mensaje de la otra parte evitando prejuicios mentales y ambientales, ser humildes y cuestionar constantemente lo que se nos dice, retroalimentar al interlocutor mediante preguntas que demuestren nuestra implicación y sintonía con la comunicación, y detectar palabras y conceptos clave para ofrecer respuestas que satisfagan las necesidades del interlocutor o, al menos, establezcan un punto de equilibrio.

3.2 La asertividad

La empatía es una habilidad fundamental para facilitar la comunicación, ya que implica la capacidad de reconocer, comprender y valorar los sentimientos de los demás al ponernos en su lugar. Según Giménez (2023), la comunicación es un acto complejo en todos los niveles.

En ocasiones, la comunicación se desarrolla sin dificultades, pero en otras, expresar la propia opinión o responder a una pregunta puede resultar complicado, generando interpretaciones divergentes respecto a las intenciones propias o ajenas.

Una persona empática puede identificar, percibir y descifrar las emociones de los otros; en esencia, tiene la capacidad de "leer" al otro a través de su rostro, gestos, actitud, lenguaje

verbal y corporal, así como el tono de voz. Esta capacidad permite discernir lo que altera, motiva o conmociona a los demás.

La empatía también incluye la habilidad de reconocer las propias emociones y ser consciente de los pensamientos, interpretaciones o juicios que se hacen sobre los propios sentimientos y los de los demás.

Una vez hemos empatizado con los otros, de manera más o menos precisa, reaccionamos y, en esta respuesta, podemos conectar o desconectar del otro, siendo más o menos acertados.

Es aquí donde entra en juego la asertividad, que es la habilidad de expresar los propios sentimientos, opiniones y pensamientos en el momento adecuado, de la forma apropiada y sin negar los derechos de los demás. A veces, incluso, permite consolar y apoyar al otro, pero también hacer una petición o establecer un límite.

La empatía se relaciona con cómo sentimos e interpretamos lo que sentimos, mientras que la asertividad se vincula con cómo respondemos. Tanto la empatía como la asertividad, como cualquier habilidad, pueden aprenderse y entrenarse para mejorar nuestras competencias sociales.

Enfocándonos más en la asertividad, del latín "assertum", se puede afirmar que esta implica la capacidad de expresar nuestras necesidades sin sentirnos amenazados por las diferencias con los demás, y se puede encontrar una conexión directa con la teoría de la mente.

Esta teoría se refiere a la capacidad cognitiva que permite tener en cuenta los estados mentales de los otros sin asumir que sus ideas o pensamientos son iguales a los propios (Forés, 2023).

En este sentido, la asertividad es una habilidad social para comunicar de manera respetuosa y oportuna lo que uno siente, expresando de manera clara, franca y respetuosa las opiniones, emociones, creencias y derechos asertivos propios, sin sentirse culpable al

hacerlo y respetando igualmente los derechos asertivos de los demás, así como lo que piensan y sienten.

Es indiscutible que aprender a expresarse sin miedo, argumentar, exponer y debatir correlaciona con un buen manejo de las emociones y mejora la autoestima. Así pues, la asertividad parece ser el camino hacia una mayor autoestima y la capacidad de relacionarnos con los demás de igual a igual. Solo quien posee una alta autoestima, quien se aprecia y valora a sí mismo, podrá relacionarse con los demás en el mismo plano, reconociendo a aquellos que son mejores en alguna habilidad, pero sin sentirse inferior ni superior al resto.

Por otro lado, dado que las estrategias asertivas dirigidas al afrontamiento del conflicto y a las habilidades para expresar opiniones, valores, gustos, deseos o preferencias son susceptibles de entrenamiento y mejora, deberían convertirse en uno de los principales objetivos del sistema educativo (Castro y Calzadilla, 2021).

Algunos estudios (Llanos, 2006) aportan evidencias sobre cómo la mejora en las habilidades sociales y emocionales contribuye al bienestar, mejora el clima de convivencia y reduce los índices de ansiedad, estrés y depresión, por lo que deberían considerarse también como herramientas de prevención y protección de la salud.

Los seres humanos son sociales y comunicarse con los demás es una necesidad imperiosa.

3.3 La empatía

La empatía se conceptualiza, siguiendo el modelo integrador de Davis (1980), como una capacidad que abarca tanto componentes emocionales como cognitivos, permitiendo a los individuos comprender y ponerse en el lugar de los demás, a partir de la observación, la información verbal o los recuerdos, además de compartir el estado emocional ajeno.

Según Ruiz-Huerta (2016), la formación en mediación escolar fomenta comportamientos altruistas, desarrollo del liderazgo, mayor

control en la toma de decisiones y un incremento de la empatía, entre otros beneficios.

Carrasco, Delgado, Barbero, Holgado y del Barrio (2011), explican que, desde esta perspectiva multidimensional, la empatía implica procesos cognitivos de comprensión (entender las necesidades, sentimientos y problemas de los demás) y de toma de perspectiva (ponerse en el lugar del otro y responder adecuadamente a sus reacciones emocionales), así como procesos emocionales de simpatía y la experiencia de sentimientos congruentes con la experiencia del otro.

Edward Titchener (1867-1927), es conocido por introducir el término formal de «empatía» (empathy) en el ámbito psicológico en América, siendo el primero en usar formalmente la palabra.

La contribución de Titchener es notable, ya que demuestra cómo el concepto de empatía ha evolucionado y se ha adaptado con el tiempo, reflejando los cambios en la comprensión psicológica y cultural de la capacidad humana para compartir y comprender las experiencias emocionales de los demás.

A lo largo del tiempo, la noción de «empatía» ha ampliado su aplicación original, convirtiéndose en un concepto central en el estudio del comportamiento humano. En la actualidad, se reconoce como una competencia crucial en diversos campos, tales como la psicología, la sociología y la neurociencia, subrayando su importancia en la facilitación de la comprensión mutua y la cohesión social.

Daniel Goleman define la empatía como “la capacidad de comprender y compartir los sentimientos de los demás” (Goleman, 1995).

Esta definición destaca la habilidad de entender y compartir los sentimientos de otra persona desde su perspectiva. En esencia, se trata de la capacidad de ponerse en el lugar del otro, mostrando sensibilidad hacia sus emociones y demostrando una disposición

genuina para escuchar y comprender sus experiencias y puntos de vista.

Según Goleman, la empatía es una habilidad social fundamental dentro del espectro de la inteligencia emocional, esencial para la gestión efectiva de las relaciones, facilitando una comunicación más eficiente, la resolución de conflictos y el fortalecimiento de los lazos sociales.

Goleman (1995), afirma que “la raíz del altruismo radica en la empatía, en la habilidad para comprender las emociones de los demás y es por ello por lo que la falta de sensibilidad hacia las necesidades o la desesperación ajenas es una muestra patente de falta de consideración”.

Mercer y Reynolds (2002), señalan que la empatía comprende varias habilidades esenciales: primero, entender la situación, perspectiva y emociones de otras personas; segundo, comunicar eficazmente esa comprensión; y tercero, tomar acciones constructivas que reflejen esa comprensión.

De este modo, la empatía no solo implica captar lo que otros sienten, sino también expresar esa comprensión de manera efectiva y actuar en beneficio de ellos.

Decety y Jackson (2004), resaltan que la empatía está influenciada por varios factores, incluyendo las experiencias personales, la capacidad cognitiva para entender a otros y la habilidad para manejar nuestras propias emociones. Estos elementos se entrelazan, afectando cómo interpretamos y nos relacionamos con los demás.

Batson, Fultz y Schoenrade (1987), profundizan en la complejidad de la empatía, destacando que no se limita simplemente a compartir o entender las emociones de otro. Es crucial mantener una diferenciación clara entre nuestros propios sentimientos y los de la otra persona.

Este enfoque enfatiza el equilibrio delicado que existe en la empatía entre los elementos subjetivos, aquellos que sentimos

personalmente, y los objetivos, aquellos que reconocemos y comprendemos en los demás.

La empatía implica escuchar activamente, identificar y validar los sentimientos ajenos, y estar dispuestos a ayudar en la resolución de conflictos. Fomentarla contribuye al desarrollo de vínculos más sólidos y promueve un entorno de comprensión mutua y apoyo colectivo.

3.4 La gestión de las emociones

La gestión de las emociones es importante en el proceso de mediación ya que el aprendizaje de habilidades como la motivación, la gestión de la frustración, el control de la ira y la conducta impulsiva, el desarrollo y la difusión del sentido del humor, la generación de emociones positivas, la promoción de la empatía y la capacidad de demorar la gratificación conforman una breve lista de competencias emocionales esenciales para estar mejor preparados para la vida.

Entre los beneficios derivados del desarrollo de estas competencias emocionales se encuentran la mejora de los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la resolución de problemas y el logro y mantenimiento de un empleo Pérez y Filella (2019).

La educación emocional promueve la prevención al abogar por el empoderamiento personal de las futuras generaciones. Este desafío es considerable, pues la adquisición y uso adecuado de competencias emocionales en el momento oportuno es mucho más complejo que el aprendizaje de conocimientos, conceptos o procedimientos.

Como indicó Gagné (1965), el dominio de habilidades y competencias requiere mucho tiempo. Es necesario proporcionar múltiples oportunidades para practicar estas competencias en diversos contextos. Además del entorno escolar, la familia y cualquier situación de la vida cotidiana son escenarios propicios para el desarrollo de competencias emocionales.

Algunos autores (Bimbela, 2008; Martín, 2016; Torrabadella, 2006), sugieren la creación de "gimnasios emocionales", diseñados como espacios donde se pueden realizar actividades para mejorar el bienestar personal y social mediante el fortalecimiento de las competencias emocionales con el apoyo de facilitadores.

Según Pérez y Filella (2019), la adquisición de competencias como la motivación, la gestión de la frustración, el control de la ira y la conducta impulsiva, el desarrollo del sentido del humor, la generación de emociones positivas, la promoción de la empatía y la capacidad de demorar la gratificación son fundamentales para la preparación para la vida.

Estas competencias benefician los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la resolución de problemas y el logro y mantenimiento de un empleo.

La educación emocional requiere un trabajo sistemático, intencional y efectivo, con un conjunto organizado de actividades coherentes e integradas con un propósito común.

La educación emocional, entendida según Bisquerra (2009), es un proceso educativo continuo y permanente que busca potenciar el desarrollo de competencias emocionales como elemento clave para el desarrollo integral de la persona, capacitándola para la vida.

Este concepto es más amplio que el de inteligencia emocional, incorporando aportaciones de la neurociencia, la psicología positiva, el bienestar subjetivo y el concepto de "fluir". Tiene un carácter integrador y abierto a nuevos avances.

La educación emocional adopta un enfoque de ciclo vital, por lo que debe formar parte del currículo académico a lo largo de todas las etapas educativas, desde la educación infantil hasta la adultez, y extenderse a la formación permanente durante toda la vida. Esta educación actúa como una forma de prevención primaria inespecífica,

minimizando la vulnerabilidad de las personas a ciertas disfunciones o previniendo su aparición (Bisquerra, 2009, 2011, 2016).

El objetivo principal de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales y el bienestar (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007). Este objetivo general puede desglosarse en objetivos específicos derivados de las distintas competencias emocionales. Para el desarrollo de programas de educación emocional en diversas etapas educativas,

Pérez y Filella (2019), destacan que se deben considerar los siguientes criterios: atender a las necesidades de desarrollo emocional en cada etapa evolutiva; tener en cuenta la legislación educativa respecto a las competencias a desarrollar en cada nivel y curso; desarrollar actividades de aprendizaje aplicables a todo el grupo de clase, sin olvidar la atención a la diversidad; orientarse hacia el desarrollo de la reflexión y la toma de conciencia de las propias emociones y las de los demás; enfocarse en la práctica vivencial para fomentar el desarrollo de competencias; diseñar intervenciones flexibles que permitan adaptar el programa según las circunstancias durante su aplicación; y evaluar continuamente los progresos y procesos para mejorar el programa.

Pérez y Filella (2019), también afirman que es esencial que los programas se adapten a los destinatarios según sus circunstancias concretas, como experiencia, conocimientos previos y nivel de madurez.

Cualquier intervención debe comenzar con una evaluación de necesidades para analizar el nivel de desarrollo emocional previo de los destinatarios, ajustando mejor los objetivos y contenidos prioritarios. Se pueden utilizar cuestionarios, rejillas de observación y grupos de discusión.

La formación de los adultos o educadores encargados de aplicar programas de educación emocional es fundamental. La educación emocional requiere que el adulto actúe como referente para los educandos. Su forma de reaccionar es observada por los

niños y su estado emocional se transmite. La comunicación verbal y no verbal, gestos, tono de voz, capacidad de escucha, contacto físico, regulación del enfado, empatía, gestión de conflictos en el aula, sentido del humor y actitud comprensiva son observados y tienen un impacto significativo en los niños y adolescentes.

El profesorado, con sus actitudes y comportamientos, puede crear un clima de seguridad, confianza, respeto, cordialidad y afecto. Es ampliamente reconocido que cualquier proceso de educación emocional en el contexto escolar debe empezar por la formación del profesorado (Bisquerra, 2005; Bisquerra & García, 2018; Bisquerra & Pérez-Escoda, 2009; López-Goñi & Goñi, 2012; Pérez-Escoda, Berlanga & Alegre, 2019; Torrijos, Hernández & Rodríguez, 2016).

La dimensión ética y moral también debe estar presente en la educación emocional. Tener buenas competencias emocionales no garantiza su uso con propósitos alineados con el bienestar personal y colectivo, por lo que es importante prevenir su aplicación deshonestas.

Por ello, los contenidos emocionales deben ir acompañados de principios éticos (Bisquerra, 2009, 2011; Marina, 2005).

Según Pérez, y Filella, (2019), la metodología educativa más efectiva para desarrollar competencias emocionales es aquella que considera los conocimientos previos de los niños y adolescentes y tiene en cuenta sus vivencias, intereses y necesidades personales y sociales.

La práctica de la educación emocional debe realizarse mediante metodologías vivenciales y participativas que incluyan actividades diversas que fomenten la introspección y el autoanálisis, como juegos de roles, grupos de discusión y dramatizaciones. El adulto debe legitimar las emociones de los participantes, permitir su expresión y crear un clima de confianza para regular adecuadamente las emociones desagradables y potenciar las positivas (Pérez, y Filella, 2019).

Es importante aprovechar situaciones naturales y espontáneas en la clase, el recreo o cualquier momento cotidiano para analizarlas y favorecer la comprensión emocional y el aprendizaje funcional de la educación emocional.

Se debe considerar la teoría del aprendizaje social de Bandura (1987), que resalta la importancia de los modelos en el proceso de aprendizaje y pone especial atención en que la conducta del adulto influye más que lo que dice, tanto en las actitudes como en las creencias, valores y comportamientos del alumnado.

Dependiendo de la edad, se seleccionarán los recursos didácticos y dinámicas más adecuados en cada momento, como imágenes, fotografías, música y canciones, cuentos, juegos, vídeos, objetos familiares o extraños, títeres, noticias de prensa, razón dialógica, imaginación emocional, dibujos, casos simulados, libros y actividades de relajación.

La realización de actividades variadas que alternen momentos de reflexión personal con espacios de trabajo en grupo, donde se compartan, expresen y contrasten puntos de vista, son excelentes para el desarrollo emocional (Bisquerra et al., 2009). El uso de la música moviliza enormemente la vivencia emocional y permite experimentar ocasiones para fluir con distintos ritmos y estilos, los mensajes de las canciones y las asociaciones atribuidas a ellas.

Los objetos, títeres y personajes de vídeos o cuentos permiten trabajar la perspectiva emocional de los demás, analizar otras realidades y expresar o proyectar preocupaciones e inquietudes propias.

Las actividades lúdicas, como juegos, role-playing y discusiones grupales, permiten la interacción y la libre expresión de sentimientos y emociones, así como la escenificación empática de personajes que facilitan el crecimiento emocional. Se respetará en todo momento la libertad de los

alumnos para expresar o reservar sus emociones, opiniones o vivencias personales.

Nunca se debe forzar a los estudiantes a compartir, por lo que el dinamizador debe tener especial cuidado y sensibilidad al proponer ejercicios.

4 Destinatarios

El objetivo general del proyecto es preparar a los estudiantes para asumir roles de mediadores en su entorno. Mediante un Programa de formación basado en la mediación. El alumnado al que va dirigido este programa de formación en mediación Escolar es alumnado de segundo de la ESO.

En primer lugar, el alumnado de segundo de la ESO posee un conocimiento del centro educativo que lo diferencia de los estudiantes de primer curso, quienes aún están en proceso de familiarización con el entorno escolar debido a su reciente incorporación. Esta familiaridad con la dinámica interna del centro, sus normas y su comunidad educativa les proporciona una base sólida para desempeñar roles de mediadores de manera efectiva. Además, al estar en una etapa intermedia de su educación secundaria, tienen la oportunidad de aplicar y consolidar sus habilidades de mediación a lo largo de un período más prolongado, contribuyendo así a una cultura de resolución pacífica de conflictos en el centro.

En segundo lugar, el desarrollo emocional y cognitivo del alumnado de segundo de la ESO los hace especialmente aptos para asumir roles de mediación. En esta etapa de la adolescencia, los estudiantes experimentan cambios significativos en su forma de pensar y actuar. Su capacidad para comprender perspectivas diferentes y manejar conflictos de manera reflexiva está en un punto óptimo de desarrollo.

Esto les permite abordar situaciones conflictivas con empatía, comprensión y respeto, buscando soluciones que beneficien a todas las partes involucradas.

Además, el proceso de formación en mediación puede complementar su desarrollo personal y social, fortaleciendo su autoconfianza, habilidades de comunicación y capacidad para trabajar en equipo (Rodríguez García, 2019).

El alumnado de segundo de la ESO se encuentra en un punto intermedio de su educación secundaria, lo que les permite disponer de un período suficiente para aplicar y desarrollar las habilidades adquiridas durante la formación. Por el contrario, el alumnado de cuarto de la ESO está en la recta final de sus estudios en el centro, lo que limita el tiempo disponible para su participación como mediadores.

Además, el alumnado de tercero ya debería haber adquirido experiencia en mediación, por lo que la formación en segundo de la ESO les proporcionaría una preparación más integral y les permitiría consolidar sus habilidades antes de asumir roles de mediadores. (Docavo, 2022).

En conclusión, el alumnado de segundo de la ESO se presenta como el grupo más adecuado para recibir formación en mediación escolar y formar un grupo de alumnos mediadores para llevar a cabo la mediación escolar del centro. Su conocimiento del centro, su desarrollo emocional y cognitivo, y el momento oportuno en el que se imparte la formación son factores determinantes que respaldan esta afirmación. Al invertir en la formación de mediadores en este curso, el centro puede promover un entorno escolar más inclusivo y pacífico, donde los estudiantes sean capaces de resolver conflictos de manera constructiva y contribuir al bienestar de toda la comunidad educativa.

4.1 Contenidos

Los contenidos que integran el proyecto de formación incluyen una introducción a la mediación escolar, el desarrollo de la escucha activa, el fomento de la empatía, la identificación y gestión de las emociones propias y ajenas, el trabajo sobre la

asertividad, la gestión de conflictos, y la gestión de las emociones.

Además, se abordarán las características del mediador y las normas y pasos fundamentales del proceso de mediación, conceptos que se irán trabajando a lo largo de toda la formación.

Todos estos contenidos se reflejan en la Tabla 1, indicando en qué sesión se trabajarán

Tabla. 1. Cronograma de sesiones y contenidos.

SESIONES	CONTENIDOS
Sesión 1	La mediación escolar
	La resolución del conflicto
Sesión 2	¿Qué es la mediación escolar?
Sesión 3	La resolución del conflicto
Sesión 4	Desarrollo de la escucha activa
Sesión 5	Desarrollo de la asertividad
Sesión 6	Características del mediador
Sesión 7	La empatía
Sesión 8	Pasos y normas de la mediación.
Sesión 9	La gestión de las emociones
Sesión 10	La mediación escolar
Sesión 11	Evaluación. La mediación escolar

Nota: Elaboración propia

4.2 Metodología

En este apartado se revisarán los aspectos metodológicos de la intervención educativa diseñada para formar al alumnado en mediación escolar. Los elementos clave a considerar incluyen los participantes, el cronograma y las actividades propuestas.

Al impartirse las sesiones con el alumnado cada dos semanas, una semana la dedicarán a impartir las sesiones y la siguiente a la preparación y coordinación de estas.

La coordinación la realizará el Departamento de Orientación del centro, junto con la persona responsable de igualdad y convivencia.

La metodología utilizada en este proyecto es participativa y dinámica, buscando involucrar

activamente al alumnado en cada sesión. Las actividades están diseñadas para fomentar la reflexión y el desarrollo de competencias en mediación y resolución de conflictos. Cada sesión sigue una estructura que incluye una introducción teórica, actividades prácticas y una reflexión final.

El objetivo es que los estudiantes no solo adquieran conocimientos teóricos sobre la mediación, sino que también desarrollen habilidades prácticas que puedan aplicar en situaciones reales.

El cronograma de las sesiones se ha planificado para asegurar una progresión lógica en el aprendizaje. Las primeras sesiones se centran en la introducción de conceptos básicos de mediación y la identificación de conflictos. Después las sesiones abordan temas como la escucha activa, la empatía y la asertividad, culminando en la aplicación práctica de estos conceptos a través de simulaciones de mediación.

La evaluación del proyecto se llevará a cabo mediante cuestionarios administrados al inicio y al final del programa, con el fin de medir el progreso del alumnado en cuanto a conocimientos y habilidades de mediación. Además, se realizarán observaciones continuas durante las sesiones para ajustar y mejorar la metodología según sea necesario.

Este proyecto de formación educativa busca no solo sensibilizar al alumnado sobre la mediación escolar, sino también capacitar a aquellos estudiantes con habilidades destacadas para que se conviertan en mediadores efectivos dentro del centro educativo.

A través de un enfoque metodológico bien estructurado y coordinado, se espera contribuir significativamente a la mejora de la convivencia escolar y a la formación integral del alumnado. La formación en mediación escolar debe ser participativa y práctica, involucrando a los estudiantes en actividades que les permitan desarrollar habilidades y actitudes positivas hacia la resolución de conflictos.

Este proyecto emplea diversas metodologías activas, entre las que se incluyen el role-playing y las simulaciones de casos, dinámicas de grupo para fomentar la empatía y la comunicación, análisis de casos reales de conflictos escolares, reflexión y debate sobre las características del mediador, dinámicas orientadas a fomentar la asertividad, actividades destinadas a trabajar la gestión de conflictos y lluvias de ideas para conocer los conocimientos previos de cada bloque de contenido.

Se utiliza una metodología cooperativa que permite la interacción entre el alumnado para favorecer además las relaciones sociales del grupo. Las actividades que conforman el proyecto tienen como finalidad profundizar en los contenidos de este y conseguir los objetivos que se han desarrollado.

El desarrollo del proyecto se fundamenta en una metodología que combina aspectos teóricos de la mediación con el conocimiento y la práctica de algunas habilidades sociales necesarias para llevar a cabo una mediación efectiva. Por esta razón, las sesiones alternan entre teoría y práctica, en lugar de abordar la mediación por completo antes de pasar al resto de conceptos. Este enfoque permite un aprendizaje más dinámico e integral.

4.3 Evaluación del proyecto

Se realizará una evaluación continua durante todo el proyecto ya que antes y después de cada uno de los contenidos introducidos se va a evaluar tanto los conocimientos iniciales del alumnado sobre los conceptos como los que tienen después de finalizar la actividad o actividades en las que se trabajan.

En todas las actividades la evaluación de la actividad se realizará mediante la observación para ver el grado de participación del alumnado y si les gusta la forma de trabajar los conceptos. Los docentes tomarán nota en un registro de observación.

La evaluación en cada actividad se expone de manera individual a continuación:

Actividad 1: Introducción a la mediación escolar. La evaluación de la actividad se realizará mediante la observación para ver el grado de participación del alumnado y si les gusta la forma de trabajar los conceptos. Los docentes tomarán nota en un registro de observación.

Actividad 2: Tengo un problema que me preocupa. La evaluación de la actividad se realizará mediante la observación para ver el grado de implicación e interés en el alumnado. Los docentes tomarán nota en un registro de observación.

Actividad 3: ¿Qué es la mediación escolar?. La evaluación de la actividad se realizará mediante la observación para ver el grado de implicación e interés en el alumnado. Los docentes tomarán nota en un registro de observación. La evaluación de los contenidos se realizará a través de una prueba al final en la sesión 14.

Actividad 4: Tengo un problema que me preocupa: desenlace. La evaluación de la actividad se realizará mediante la observación para ver el grado de implicación e interés en el alumnado. Los docentes tomarán nota en un registro de observación.

Actividad 5: El lápiz. La evaluación de la actividad se realizará mediante una puesta en común final para ver si les ha gustado la actividad y si han entendido el concepto de asertividad. También mediante la observación para ver el grado de implicación e interés en el alumnado. Los docentes tomarán nota en un registro de observación.

Actividad 6: El autobús. La evaluación de la actividad se realizará mediante una puesta en común final para ver si les ha gustado la actividad y si han entendido el concepto de escucha activa. También mediante la observación para ver el grado de implicación e interés en el alumnado. Los docentes tomarán nota en un registro de observación.

Actividad 7: ¿Cómo es mi pareja?. La evaluación de la actividad se realizará mediante una puesta en común final para ver si les ha gustado la actividad y si han

entendido el concepto de escucha activa. También mediante la observación para ver el grado de implicación e interés en el alumnado. Los docentes tomarán nota en un registro de observación.

Actividad 8: La versión del Lobo. La evaluación de la actividad se realizará mediante una puesta en común final para ver si les ha gustado la actividad y si han entendido el concepto de asertividad. También mediante la observación para ver el grado de implicación e interés en el alumnado. Los docentes tomarán nota en un registro de observación.

Actividad 9: Las características de la persona mediadora. La evaluación de la actividad se realizará mediante una puesta en común final para ver si les ha gustado la actividad y si han entendido el concepto de asertividad. También mediante la observación para ver el grado de implicación e interés en el alumnado. Los docentes tomarán nota en un registro de observación. La evaluación de los contenidos se realizará a través de una prueba al final en la sesión 14.

Actividad 10: ¿Y tú que ves?. La evaluación de la actividad se realizará mediante una puesta en común final para ver si les ha gustado la actividad y si han entendido el concepto de asertividad. También mediante la observación para ver el grado de implicación e interés en el alumnado. Los docentes tomarán nota en un registro de observación.

Actividad 11: Normas y pasos de la mediación. La evaluación de la actividad se realizará mediante la observación para ver el grado de implicación e interés en el alumnado. Los docentes tomarán nota en un registro de observación. La evaluación de los contenidos se realizará a través de una prueba al final en la sesión 14.

Actividad 12: Roleplaying. La evaluación de la actividad se realizará mediante una puesta en común final sobre unas preguntas para ver si les ha gustado la actividad y si han aprendido sobre la gestión del conflicto.

Actividad 13: Observamos una mediación. La evaluación de la actividad se realizará

mediante la observación para ver el grado de implicación e interés en el alumnado. Los docentes tomarán nota en un registro de observación. La evaluación de la actividad se realizará con una puesta en común final para ver si les ha gustado la actividad y si han entendido los conceptos.

Actividad 14: Evaluación. La evaluación de los contenidos sobre mediación se realizará a través de una prueba al final de contenidos. La evaluación final se llevará a cabo mediante un cuestionario anónimo.

La evaluación final del programa se va a llevar a cabo por medio de una encuesta final de elaboración propia que los participantes cumplimentarán de forma anónima en donde se les preguntará, entre otros, aspectos como si les ha gustado el programa, si se han atendido a sus necesidades y si creen que después del programa serán capaces de participar en una mediación asumiendo el rol de mediador

4.4 Limitaciones del proyecto

Una posible limitación de este proyecto podría ser la variabilidad en el nivel de madurez y habilidades sociales entre los estudiantes, lo cual podría dificultar la implementación y efectividad de las actividades propuestas.

4.5 Propuestas de Mejora

Para mejorar la viabilidad y efectividad del proyecto, se pueden considerar diversas propuestas de mejora. En primer lugar, se propone que la formación en mediación sea impartida por los tutores de los alumnos. Esta estrategia optimizaría los recursos humanos disponibles y facilitaría la integración del programa (Pascual et al., 2023), en la rutina escolar diaria.

Asimismo, es fundamental implementar un programa de formación continua para los mediadores, asegurando que las habilidades adquiridas se mantengan y perfeccionen a lo largo del tiempo. Este programa podría incluir talleres periódicos y sesiones de actualización, garantizando la eficacia y pertinencia de las

competencias desarrolladas (Fuster et al., 2023).

Finalmente, se podría considerar la ampliación del equipo de mediación, involucrando a más miembros de la comunidad educativa, incluidos padres y personal no docente. Este enfoque integral y comunitario en la resolución de conflictos enriquecería el proceso y fortalecería la cohesión escolar.

Implementar estas mejoras no solo facilitará la ejecución del proyecto, sino que también potenciará sus resultados, contribuyendo a una convivencia más armoniosa y a un ambiente escolar más positivo y constructivo

5 Conclusiones

Tras la revisión exhaustiva de la documentación pertinente y la elaboración del presente trabajo, se puede concluir que la formación en mediación escolar para alumnos de segundo de la ESO constituye una intervención crucial para promover la convivencia pacífica y prevenir conflictos en el entorno educativo.

Este programa formativo proporcionará a los estudiantes herramientas y habilidades esenciales para resolver conflictos de manera constructiva, contribuyendo así a un clima escolar positivo y saludable.

Referencias

AGUILAR MORENO, Tatiana Marcela., & ARIZA, MUÑOZ, Jeannette Liliana. (2015). *La resolución de conflictos escolares desde los derechos humanos: El gran viaje en el aula la resolución del conflicto escolar, como práctica convivencial, a través de los derechos humanos* (Tesis de maestría, Universidad Distrital "Francisco José de Caldas").

ALBERTI, Robert., & EMMONS, Michael. (2017). *Your perfect right: Assertiveness and equality in your life and relationships*. Impact Publishers.

CORTES ALFARO, Alba. (2020). Acoso escolar, ciberacoso y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 36(3), 1-9.

ASENSIO FERNANDEZ, Inmaculada. y GÓNGORA GÓMEZ, Francisco. (2015). *Cómo implantar un programa de Mediación Escolar*. Resuelve ahora.

AVELLANOSA, Ignacio. (2006). *Ser adolescente no es fácil*. Editorial Esfera.

BANDURA, Albert. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.

BARROLA GARCÍA, Sara., y IRIARTE REDIN, Concha. (2017). Desarrollo de las competencias emocional y sociomoral a través de la mediación escolar entre iguales en Educación Secundaria. *Revista de Teoría, Investigación i Práctica Educativa*, (27), 9-28. <https://www.ull.es/revistas/index.php/quriculum/article/view/43>

BATSON, Daniel., FULTZ, Jim., & SCHOENRADE, Patricia. (1987). Distress and empathy: Two qualitatively distinct vicarious emotions with different motivational consequences. *Journal of Personality*, 55(1), 19-39. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1987.tb00426.x>

BIMBELA PEDROLA, José Luis. (2008). *Gimnasia emocional*. Escuela Andaluza de Salud Pública.

BISQUERRA ALZINA, Rafael. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19(3), 95-114.

BISQUERRA ALZINA, Rafael (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

BISQUERRA ALZINA, Rafael. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brouwer.

BISQUERRA ALZINA, Rafael (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Desclée De Brouwer.

BISQUERRA ALZINA, Rafael. (2016). *10 ideas clave. Educación emocional*. Graó.

BISQUERRA ALZINA, Rafael., & GARCÍA NAVARRO, Esther. (2018). *La educación emocional requiere formación del profesorado*. *Revista del Consejo Escolar del Distrito*, 5(8), 13-28.

BISQUERRA ALZINA, Rafael., & PÉREZ-GONZÁLEZ, Juan Carlos (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XXI, 10, <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>

- BISQUERRA ALZINA, Rafael., & PÉREZ-GONZÁLEZ, Juan Carlos (2009). El saber hacer emocional, destreza ineludible. *Cuadernos de Pedagogía*, 389, 54-56.
- BISQUERRA ALZINA, Rafael., PÉREZ-GONZÁLEZ, Juan Carlos., & GARCÍA NAVARRO, Esther. (2015). *Inteligencia emocional en la educación*. Ed.Síntesis.
- BOQUÉ TORREMORELL, María. Carme. (2002). *Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades, etapas primaria y secundaria*. Asociación de Maestras Rosa Sensat. Octaedro.
- BROWN, Brené. (2021). *Atlas of the heart: Mapping meaningful connection and the language of human experience*. House.
- CALMAESTRA, Juan., SASTRE Ana., ESCORIAL, Almudena., GARCÍA, Paloma., MORAL DEL, Carmela., PERAZZO, Catalina., y UBRICH, Thomas. (2016). *Yo a eso no juego: bullying y cyberbullying en la infancia*. Save the Children.
- CARRASCO, Miguel., DELGADO, Begoña., BARBERO, Isabel., HOLGADO, Francisco., y DEL BARRIO, Victoria. (2011). Propiedades psicométricas del Interpersonal Reactivity Index (IRI) en población infantil y adolescente española. *Psicothema*, 23(4), 824-831.
- CASCÓN-SORIANO, Paco. (2000). ¿Qué es bueno saber sobre el conflicto? *Cuadernos de Pedagogía*, 287, 57-60.
- CASTRO, Greccy y CALZADILLA VEGA, Grechel (2021). «*La comunicación asertiva. Una mirada desde la psicología de la educación*». Didasc@lia: Didáctica y Educación, vol. XII, 3, 131-151.
- CEREZO RAMÍREZ, Fuensanta. (2012). *Bullying a través de las TIC*. *Boletín Científico Sapiens Research*, 2(2), 24-29.
- DAVIS, Mark. (1980). *A multidimensional approach to individual differences in empathy*. *Catalogue of Selected Documents in Psychology*, 10(85), 1-17.
- DECETY, Jean., & JACKSON, Philip. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71-100. <https://doi.org/10.1177/1534582304267187>
- DELGADO MORÁN, Juan. José. (2024). Acoso y agresión en las nuevas tecnologías: ciberacoso/ciberodio. *AlmaMater. Cuadernos de Psicobiología de la Violencia: Educación y Prevención*, nº 5, Dykinson, pp. 107-122. <https://doi.org/10.14679/3315>
- DOCAVO BARRENECHEA-MOXÓ, Almudena. (2022). *Observadores y mediadores en acción: Programa de prevención y actuación para la protección del bienestar personal y social Destinado a la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Trabajo de Fin de Máster*. Universidad Pontificia de Comillas
- D'ZURILLA, Thomas., & GOLDFRIED, Marvin. (1971). *Problem-solving and behavior modification*. *Journal of Abnormal Psychology*, 78(1), 107-126. <https://doi.org/10.1037/h0031360>
- ESCUADERO FREIRE, Doris. Magaly. (2024). *La disciplina asertiva como estrategia metodológica para la solución de conflictos* (Master's thesis, Universidad Tecnológica Indoamérica).
- ESTÉVEZ, Estefanía., FLORES, Elena., ESTÉVEZ GARCÍA, Francisco., y HUÉSCAR, Elena. (2019). Programas de intervención en acoso escolar y ciberacoso en educación secundaria con eficacia evaluada: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 51(3), 210-225. <https://doi.org/10.14349/rlp.2019.v51.n3.8>
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Juan. Carlos., DOMÍNGUEZ PINEDA, Neidy Zenaida., MIRALLES MUÑOZ, Fernando., & LIZ RIVAS, Lenny. (2023). Conductas de riesgo y programas de prevención en adolescentes institucionalizados. *Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología*, (2), 42-56. <https://doi.org/10.46661/respublica.8286>
- FISHER, Roger., URY, William., & PATTON, Bruce. (2020). *Getting to yes: Negotiating agreement without giving in*. Penguin Books.
- FISHER, Roger., PATTON, Bruce., y URY, William. (2011). *El arte de negociar sin ceder*. Gestión 2000.
- FORÉS MIRAVALLES, Anna. (2023). *Neurociencias aplicadas a la comunicación oral. Las conexiones internas para conectar fuera*. Plataforma Editorial.
- FUNES LAPPONI, Silvina. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: Una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos Educativos*, 3, 91-106. <https://doi.org/10.18172/con.466>

- FUSTER RICO, Andrea.; VICENT JUAN, María.; GONZÁLVEZ, Carolina.; PÉREZ-MARCO, María.; GRANADOS-ALOS, Lucia. & SURIA, Raquel. (2024). Using profile analysis and ROC curves to examine the relationship between perfectionism and academic self-efficacy in secondary school students. *Revista de Psicodidáctica*, 8. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2024.02.004>.
- GABALDÓN-ESTEVAN, Daniel.; CARMONA-TALAVERA, Diego.; CATALÁN-GREGORI, Belén.; MAÑAS-GARCÍA, Elena.; MARTIN-CARBONELL, Vanessa.; MONFORT, Lucía.; MARTINEZ-BESTEIRO, Elvira.; GONZÁLEZ, Mònica.; HERNÁNDEZ-JIMÉNEZ, María.; TÄHT, Kadri.; TALAVERA, Marta.; ANCHETA ARRABAL, Ana.; SÁEZ, Guillermo.; ESTANY, Nuria.; PIN-ARBOLEDAS, Gonzalo.; & REIS, Cátia. (2024). Kairos study protocol: a multidisciplinary approach to the study of school timing and its effects on health, well-being and students' performance. *Frontiers in Public Health*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1336028>
- GAGNÉ, Robert. (1965). *The conditions of learning*. Holt, Rinehart, and Winston.
- GARAIGORDOBIL LANDAZABAL, Maite. (2018). *Bullying y cyberbullying. Estrategias de evaluación, prevención e intervención*. UOC.
- GARCÍA, RUIZ. María Dolores. (2015). El conflicto y sus tipos en el ámbito escolar. *Revista Arista Digital*, 52, 1-7.
- GARCÍA RAGA, Laura., BO BONET, Rosa. María., y MONDRAGÓN-LASAGABASTER, Jasone. (2018). Significado y sentido de la mediación escolar desde la perspectiva del alumnado mediador de secundaria. *REOP. Vol. 29, n.º, pp. 79 – 93*. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.3.2018.23322>
- GARCÍA-RAGA, Laura., BOQUÉ TORREMORELL, María. Carme., y Grau Vidal, Roser. (2019). Valoración de la mediación escolar a partir de la opinión de alumnado de educación secundaria de Castellón, Valencia y Alicante (España). Profesorado, *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9146>
- BRUALLA GIMÉNEZ, María. Antonia. (2023). L'assertivitat, una qüestió de salut. LSC–*Llengua, societat i comunicació*, 39-46. <https://doi.org/10.1344/LSC-2023.21.6>
- GOLEMAN, Dan. (2021). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- GORDON, Thomas. (2019). *Parent effectiveness training: The proven program for raising responsible children*. Harmony Books
- GUILLÉN GESTOSO, Carlos., y DE DIEGO VALLEJO, Raul. (2017). *Mediación: Proceso, tácticas y técnicas*. Pirámide.
- HERNÁNDEZ LIZARAZO, Alba. Judith. y SALINAS ROJAS, Sthefany. (2019). *Conflictos vecinales y la mediación como método alternativo de solución [Trabajo de Grado Pregrado, Universidad de Pamplona]*. Repositorio Hulago Universidad de Pamplona. <http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jsui/handle/20.500.12744/3376>
- JOHNSON, David. W. (2019). *Reaching out: Interpersonal effectiveness and self-actualization*. Pearson
- KOURMOUSI, Ntina., AMANAKI, Eirini., TZAVARA, Chara., & KOUTRAS, Vasilos. (2017). Active Listening Attitude Scale (ALAS): Reliability and Validity in a Nationwide Sample of Greek Educators. *Social Sciences*, 6(1). <https://doi.org/10.3390/socsci6010028>
- LIZ RIVAS, Lenny (2018). Algunas bases neurológicas sobre la violencia y la agresión, en; “Conflictos y diplomacia, desarrollo y paz, globalización y medio ambiente“. Thomson Reuters/Aranzadi, pp. 943-955.
- LÓPEZ-GOÑI, Irene., y GOÑI, J. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 357, 205-206.
- LORENZO AGUILAR, Jesús. (2018). *Qué es la mediación*. Tébar Flores.
- LLANOS BALDIVIESO, Claudia Cecilia. (2006). *Efectos de un programa de entrenamiento en habilidades sociales. (Tesis Doctoral)*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Granada.
- MARTÍN, Andrés. (2016). *Gimnasios emocionales. En R. Bisquerra (Coord.), Gimnasia emocional y coaching*. Horsori Editorial S.L.
- MARTÍNEZ, PACHECO. Agustín. (2016). *La violencia: Conceptualización y elementos para*

- su estudio. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, Política y Cultura, 46, 7-33.
- MARTÍN-HOCAJO, Montse., y RÍOS-GONZÁLEZ, Oriol. (2014). Prevención y resolución del conflicto en educación física desde la perspectiva del alumnado. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 25, 162-167. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i25.34506>
- Massachusetts Association of Mediation Programs. (1994). *Estándares de práctica de mediación*. Massachusetts Law, Chapter 325.
- MERCER, Stewart., & REYNOLDS, William. (2002). Empathy and quality of care. *British Journal of General Practice*, 52(Suppl), S9-S12. <https://doi.org/10.1007/0-387-33608-7>
- MERINO TRIGUEROS, María. Teresa. (2021). *La mediación escolar: alternativa para la resolución de conflictos*. *Revista Cognosis*. 6(2), 33-52. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i2.2669>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). LOMLOE, Ley Orgánica de modificación de la LOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, 340. Documento disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- NARANJO, Claudio. (2014). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. La Llave.
- Organización Mundial de la Salud. (2018). *Violencia*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/violence>
- PALLO, LÓPEZ. Johanna. Gabriela. (2017). Prevalencia de los problemas conductuales en niños y niñas de 6to y 7mo de básica de la escuela José María Velaz (Tesis de licenciatura, Universidad Central del Ecuador).
- PASCUAL SOLER, Francisco.; MARCO, IMMACULADA.; CATALÁN GREGORI, Belén & GRANADOS ALOS, Lucía. (2023). Give me your hand: social integration as a service to the community. *Scientific Journal of Applied Social and Clinical Science*. 3. 2-9. <https://doi.org/10.22533/at.ed.2163182331071>.
- PAYÁ SANTOS, Claudio Augusto, DELGADO MORÁN, Juan José. (2016). El uso del ciberespacio para infringir el terror. *Estudios en Seguridad y Defensa*, 11(22), 91-108. <https://doi.org/10.25062/1900-8325.211>
- PÉREZ ESCODA, Nuria., y FILELLA GUIU, Gemma. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- PÉREZ ESCODA, Nuria., BERLANGA SILVENTE, Vanesa., y ALEGRE ROSELLO, Albert. (2019). Desarrollo de competencias socioemocionales en educación superior: Evaluación del posgrado en educación emocional. *Bordón*, 71(1), 97-113. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.64128>
- POLANIN, Joshua., ESPELAGE, Dorothy. , GROTPETER, Jennifer., SPINNEY, Elizabeth., INGRAM, Katerine., VALIDO, Alberto., SHEIKH, America., TORRAL, Cagil., & ROBINSON, Luz. (2021). A meta-analysis of longitudinal partial correlations between school violence and mental health, school performance, and criminal or delinquent acts. *Psychological Bulletin*, 147(2), 115-133. <https://doi.org/10.1037/bul0000314>
- PUJOL, FERNÁNDEZ. Raquel. (2015). *Violencia escolar y bullying en un centro de educación secundaria: Propuesta de intervención* (Trabajo final de grado en Criminología, Universidad de Barcelona).
- RAMÓN-PINEDA, Miguel. Ángel., ZAMBRANO CAMPOVERDE, Jorge. Armando., y ESPINOZA FREIRE, Eudaldo. Enrique. (2016). El trabajo social desde la orientación de género, una mediación educativa. *Atenas*, 4(36), 169-183.
- RODRÍGUEZ GARCÍA, Gustavo. Adolfo. (2019). *Eficacia del programa de inteligencia emocional intensivo (PIEI) en la inteligencia emocional y la conducta prosocial de alumnos de la ESO*. Directores de la Tesis: Manuel Antonio Férreo Cruzado y Juan Fernández Sánchez. Universidad Complutense de Madrid.
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, V., PAYÁ, SANTOS., Claudio, Augusto., & PEÑA HERRERA, Bernado. (2023). Estudio criminológico del ciberdelincuente y sus víctimas. *Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología*, (1) 95-107. <https://doi.org/10.46661/respublica.8072>.
- ROZEMBLUM DE HOROWITZ, Sara. (1998). *Mediación en la escuela. Resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente*. Aique, 1998. Pág, 110.

- RUIZ-HUERTA, Carlos. (2016). *La mediación escolar, un beneficio para la comunidad educativa*. Fundación Create.
- SÁNCHEZ, MARÍA. Luz. (2013). Mediación educativa contextualizada. *Gestión positiva de conflictos y mediación en contextos educativos* (pp. 19-43). Ed.Reus
- SALAZAR BARRIENTOS, Varinia. Valentina., y MENCHACA RODRÍGUEZ, Rocío. (2017). Concientización sobre la equidad de género y campaña contra la violencia en el medio superior. *Jóvenes en la Ciencia*, 3(2),
- SILVA LORENTE, Isabel. (2015). *La mediación como herramienta para resolver conflictos: Impacto sobre las habilidades sociales de los alumnos mediadores en un centro de educación secundaria*. Tesis doctoral, Universidad de Alcalá.. <http://hdl.handle.net/10017/24837>
- SIX, Jean. Francois. (1997). *Dinámica de la mediación*. Paidós.
- SMITH, Peter. K., MORITA, Yohji., JUNGER-TAS, Josine., OLWEUS, Dan., CATALANO, Richard., & SLEE, Philip. (1999). *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315812397>
- SOTO, Humberto., y TRUCCO, Daniela. (2015). *Inclusión y contextos de violencia*. En D. Trucco & H. Ullmann (Eds.), *Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad* (pp. 1-32). CEPAL. <https://doi.org/10.18356/57f275d5-es>
- TORRABADELLA DE REINOSO, Paz. (2006). *Gimnasia emocional*. Barcelona: Obelisco.
- TORREGO, J. C. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas* (Vol. 282). Narcea.
- TORRIJOS FINCIAS, Patricia., HERNÁNDEZ, RAMOS, Juan. Pablo., y RODRÍGUEZ CONDE, María. José. (2016). Desarrollo de competencias emocionales en los futuros docentes de Educación Secundaria: Resultados de la aplicación de un programa formativo. *Revista Educativa Hekademos*, 2(1), 35-43.
- TRUCCO, Daniela., & INOSTROZA, Pamela. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. CEPAL. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.21491.63523>
- TRUCCO, Daniela., ULLMANN, Heidi., ESPEJO, Andrés., ESPINDOLA, Ernesto., SOTO, Humberto., SUNKEL, Guillermo., y MALDONADO, Carlos. (2015). *Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad*. CEPAL. <https://doi.org/10.18356/1d4fe2ef-es>
- URRA, Javier. (2018). *La huella del silencio: Estrategias de prevención y afrontamiento del acoso escolar*. Ediciones Morata.
- VAN-DER HOFSTADT, Carlos. J. (2013). *El libro de las habilidades de comunicación*. Díaz de Santos
- VEGA, Noemí., FLORES-JIMÉNEZ, Ruth., FLORES-JIMÉNEZ, Ivette., HURTADO-VEGA, Brenda., y RODRÍGUEZ-MARTÍNEZ, José. Sergio. (2019). *Teorías del aprendizaje*. XIKUA. *Boletín científico de la Escuela Superior de Tlahuelilpan*, 7(14), 51-53. <https://doi.org/10.29057/xikua.v7i14.4359>
- VERA, José. Ángel., TÁNORI, Jesús., y MARTÍNEZ ORTEGA, Lydia. Esther. (2013). *Mediación escolar para profesores: de educación media superior*. CIAD.
- VIÑAS, Jesús. (2004). *Conflictos en los centros educativos: Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Ed. Graó.
- VIZCARRA-MORALES, María. Teresa., REKALDE-RODRÍGUEZ, Itziar., y MACAZAGA-LÓPEZ, Ana. María. (2018). La percepción del conflicto escolar en tres comunidades de aprendizaje. *MAGIS, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 95-108. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.pceca>



Vivir y convivir: las habilidades sociales como motor de cambio

Living and coexisting: social skills as an engine of change

Laura Paredes Galiana

Universidad Internacional de Valencia

laura.paredes1@professor.universidadviu.com

ORCID: 0000-0002-4801-0588

Resumen

Aprender a vivir y convivir con los demás supone la finalidad fundamental de la educación de nuestro país. Las habilidades sociales son la primera puerta para que las personas puedan desenvolverse en la sociedad correctamente. Esto pasa por aprender qué es lo que está bien y mal, así como la destreza de cómo ponerlo en práctica. El objetivo del siguiente artículo es justificar la importancia de la formación en habilidades sociales en el alumnado. Se ha desarrollado una revisión de literatura actualizada en materia de acoso escolar, convivencia, prevalencia en nuestro país y habilidades sociales. Es de vital importancia que se trabaje en temáticas como esta, ya que España, el 7,2% del alumnado que hay en las aulas, se ha sentido víctima de acoso escolar en algún momento. Así pues, trabajar las habilidades sociales con el alumnado es apostar por la mejora del autoconocimiento, autoestima y respeto a los demás, favoreciendo así la tolerancia y el civismo entre el alumnado; disminuyendo, por ende, las situaciones de exclusión y acoso escolar de las aulas.

Palabras clave: educación; convivencia; acoso escolar; habilidades sociales; exclusión social.

Abstract

Learning to live and coexist with others is the fundamental purpose of education in our country. Social skills are the first door for people to function correctly in society. This involves learning what is right and wrong, as well as the skill of how to put it into practice. The objective of the following article is to justify the importance of training in social skills for students. A review of updated literature on bullying, coexistence, prevalence in our country and social skills has been developed. It is vitally important to work on issues like this, since in Spain, 7.2% of the students in the classrooms have felt like victims of bullying at some point. Thus, working on social skills with students is committed to improving self-knowledge, self-esteem and respect for others, thus promoting tolerance and civility among students, reducing, therefore, situations of exclusion and bullying in the classrooms.

Key words: education; coexistence; bullying; social skills; social exclusion.

1 Introducción

Hablar de acoso escolar, en los últimos años, se ha convertido en un fenómeno admirado por diversos autores. Si bien es cierto, en muchas ocasiones, se ha confundido con otros términos como pueden ser rechazo, violencia escolar, intimidación, acciones conflictivas... Con frecuencia, de acuerdo con Cepeda-Cuervo y Caicedo (2013:1) “la violencia en la escuela se asocia a situaciones como indisciplina, robos, peleas, destrucción de material y de la infraestructura escolar”.

Autores como Mateu-Martínez et al., (2014) afirman que, situaciones como el rechazo social, están relacionados con los grupos, y por eso, es tan común encontrarse estas situaciones en las aulas.

Si bien es cierto, la escuela en sí misma no es la culpable de que se produzcan estas situaciones en ella, pero sí que tiene una serie de características que hacen que sea más propicio. Díaz (2005) aludía a que había tres características de la escuela que podían fomentar el acoso escolar: la permisividad de la violencia como forma de resolución de conflictos entre iguales, el mal trato que se le da a la diversidad y la falta de respuesta y formación del profesorado con respecto a la violencia.

El último estudio realizado por la Universidad Complutense de Madrid y la Fundación ColaCao (2023) en nuestro país, muestra cómo desde 4º de Educación Primaria hasta 4º de Educación Secundaria Obligatoria, el 6,2% del alumnado se reconoce como víctima de acoso escolar. Además, el 2,1% del alumnado se reconoce como acosador/a, lo que quiere decir, que por cada dos clases hay una persona acosadora.

Este mismo estudio muestra como el 19% del alumnado dice haber sufrido situaciones de maltrato y violencia, que, de no haberse parado, podrían haber desencadenado en acoso escolar; se ponen de ejemplo los motes y las burlas.

Así pues, las últimas Estadísticas Mundiales de Bullying (2024) muestran que España es el país con mayor índice de acoso escolar en el planeta, lo que, traducido en números es que 7 de cada 10 niños y niñas sufren acoso escolar o ciberacoso todos los días de su vida. Lo cual pone de manifiesto la importancia de lo que, a continuación, aquí se plantea: formar al alumnado en habilidades sociales para prevenir estas acciones de discriminación y acoso escolar (Rodríguez González et al., 2023; Delgado, 2024).

2 El acoso escolar: roles y características

El fenómeno del acoso escolar es algo que, muchos autores, llevan años estudiando. Hay diferentes definiciones, tipología, características asociadas, etc., y aquí se recogen las que, más aspectos tienen en común para establecer una definición unánime. De acuerdo con Gairín, Armengol y Silva (2013), el acoso escolar es algo que ha existido siempre y no hay diferencias significativas en cuanto a si el centro educativo es de carácter público o privado; esto no es un aspecto que determine si es más o menos fácil que haya casos de acoso escolar.

Estos autores, además, aluden a que estas situaciones también pueden encontrarse en centros de grandes o pequeñas ciudades, en sociedades selectivas o marginales, es decir, en cualquier escenario educativo.

Cepeda-Cuervo et al. (2008) definían también el acoso escolar como un tipo de violencia que se caracteriza, sobre todo, por agresiones repetidas, ya sean de carácter físico, psicológico o social, y que se dan en un entorno educativo. Por su parte, Piñuel y Oñate (2005) definían el acoso como una situación de maltrato verbal (ataques, amenazas...) que sufre una persona de forma prolongada en el tiempo, y que sucede dentro del contexto escolar. Sánchez y Cerezo (2011) definían al acoso escolar como un escenario donde la violencia se caracteriza por el mantenimiento en el tiempo, y era de carácter

mental o física, y se ejerce sobre alguien que no tiene la capacidad para defenderse.

Algunos estudios (Postigo, González, Montoya y Ordoñez, 2013; Cerezo y Ato, 2010; Martorell, González, Rasal y Estelles, 2009; Pérez-Fuentes, Álvarez-Bermejo, Molero, Gázquez y López, 2011; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Pérez-Escoda, Filella, Alegre y Bisquerra, 2012; Pérez-Fuentes et al., 2011; Polo, León, Fajardo, Felipe y Palacios, 2014; Repetto y Pena, 2010) afirman que el origen de las situaciones del acoso escolar puede deberse a dos variables: por un lado, a los microsistemas sociales con alto índice de toxicidad que favorecen la aparición de estas conductas, y por otro lado, la carencia de inteligencia emocional entre el alumnado.

En relación con las personas que, de una forma u otra, se ven envueltas en las situaciones de acoso escolar, se pueden diferenciar tres: las personas con rol de víctima, las personas con rol de acosadora y las personas espectadoras.

Las personas con rol de víctima son aquellas sobre quienes el acoso escolar es ejercido. Son esas personas que sufren vejaciones, golpes, insultos, exclusión, etc. Estas tienen ansiedad, timidez, baja autoestima, déficit en las habilidades sociales, retraimiento, aislamiento, etc., (Legue y Manguendo, 2013), desesperanza, frustración, indefensión, estrés, depresión y ansiedad (Teruel, 2007).

Las personas con rol de agresora son aquellas que ejercen la violencia, intimidación o vejación sobre las demás personas. Estudios como el de Legue y Maguendo (2013) muestran que estas personas son de mayor fuerza o altura que las personas a las que intimidan, fuerte reacción frente al dolor, tienen tendencia a la provocación e intimidación, modelo de resolución de conflictos agresivo, y poca o nula empatía. Estas personas suelen ser víctimas de abusos o malos tratos en la familia, así como tener un hogar problemático, sin límites o violento (Payá y Delgado, 2021).

Por último, las personas con rol de espectadoras, son aquellas que ven, detectan o intuyen los casos de acoso escolar. Legue y Maguendo (2013) afirman que estas personas son pasivas, y Ortega y del Rey (2003) aluden a que tienen poca empatía, falta de sensibilidad, apatía e insolidaridad.

Las características del acoso escolar también han sido fruto de investigaciones en los últimos años, y aún siguen encontrándose diferentes y variadas. Para autores como Cepeda-Cuervo y Caicedo (2013) hacen distinción de dos: la primera, "la existencia intrínseca de una relación de poder (dominio-sumisión) que tiene el agresor sobre quien es el agredido o acosado. La segunda es que, en el acoso, las situaciones de agresión se presentan de forma reiterada" (p.2)

Peña-Casares y Aguaded-Ramirez (2021) hacen alusión a que hay que tener en cuenta que, las situaciones de acoso escolar, no solo se producen dentro del recinto escolar. Y que, de acuerdo con Olweus (1998) el acoso escolar presenta características como: repetición sistemática, desequilibrio de poder entre las personas implicadas e intencionalidad de hacer daño. intencionalidad de hacer daño.

2.1 Tipología

Dependiendo de la escuela, de la etapa educativa, del contexto, etc., las situaciones o tipos de acoso escolar que se pueden encontrar, son diferentes. Al hilo, autores como Wang (2009) destacan: acoso físico, acoso verbal, acoso social, acoso relacional, acoso electrónico o cibernético. Toledo y Maguendo (2011) añaden a estas anteriores, la psicológica.

- Acoso físico. Se refiere, según Toledo y Maguendo (2011) a los golpes, empujones, patadas, etc.
- Acoso verbal. Es caracterizada por palabras humillantes, groseras, descalificantes, insultos, etc. (Toledo y Maguendo, 2011).
- Acoso relacional o psicológica. Hace referencia a la exclusión social, al

aislamiento y rechazo a una persona o conjunto de personas (Fernández y Liz, 2018).

- Acoso social.
- Ciberacoso. Maidel (2009) definía este tipo de acoso por internet o por medios electrónicos como el uso y disposición de las tecnologías para la agresión, maltrato e intimidación de unos compañeros a otros. La mayor dificultad que aquí se puede encontrar, es el hecho del anonimato. En ocasiones, el ciberacoso se desarrolla tras perfiles falsos en redes sociales lo que hace más complejo su descubrimiento temprano.

Al hilo de esta tipología, Calderero, Salazar y Caballo (2011) hacen una distinción entre dos modalidades de acoso escolar: el físico y el psicológico o, relacional o social. El acoso físico se refiere a las acciones violentas contra una o varias personas o contra sus pertenencias. Se refiere a los golpes, a las patadas, puñetazos, mordiscos, tirones del pelo, así como a robos intencionales de pertenencias. En resumen, el acoso escolar físico se refiere a todo lo que puede provocar daños o enfermedades en una o varias personas, así como en sus propiedades. El acoso psicológico, relacional o social, se refiere a todo aquel acto de aislamiento o exclusión de una o varias personas, ignorarla, humillarla o desvalorizarla en público (Fernández y Liz, 2018).

2.2 Consecuencias

Si bien está claro, las consecuencias de una lacra como esta, son para todas las personas que se ven involucradas en ella: víctimas, acosadores/as y espectadores/as, en líneas generales, todas las personas que forman parte del centro educativo en cuestión. Estudios (Fleming, 2009; Cepeda-Cuervo y Caicedo, 2013) muestran que los/as adolescentes que ejercen el rol de acosadores/as o de víctimas tienen experiencias sociales y el bienestar emocional muy reducido, así como también son claros destinatarios de participación en

comportamientos de riesgo para su propia salud.

Así las cosas, se ven afectados el bienestar social, emocional y psicológico de las víctimas de situaciones de acoso escolar, esto puede desencadenar otras consecuencias como, de acuerdo con Vargas y Paternina (2017) baja autoestima, tentativa de suicidio, tristeza, absentismo, deficiencia en las relaciones con las demás personas, así como a la comunicación. Además de estas, otros estudios (Enríquez y Garzón, 2015; Collel y Escudé, 2002) muestran que también hay consecuencias sobre el rendimiento escolar, el ambiente de aprendizaje y el clima escolar.

Nocito (2017), por su parte, afirma que “las víctimas que han sufrido acoso escolar frecuente y no se han visto protegidas ni tratadas convenientemente por el sistema sufren un riesgo cuatro veces mayor de estrés postraumático” (p.108).

Un estudio reciente, realizado por Peña-Casares y Aguaded-Ramirez (2021) muestran que existe correlación entre el bienestar del alumnado en el aula, con la inteligencia emocional y el acoso escolar. Esto, confirma lo que, anteriormente se ha expuesto: la inteligencia emocional es un elemento clave como factor protector frente al acoso escolar. Este estudio, muestra:

- El alumnado que presenta mayor bienestar en la familia presenta menor índice de acoso escolar.
- El alumnado que presenta mayor bienestar en la relación con sus amistades presenta menor índice de acoso escolar.
- El alumnado que siente bienestar en el colegio presenta menor índice de acoso escolar.
- El alumnado que dice tener éxito escolar presenta menor índice de acoso escolar.
- El alumnado que presenta satisfacción en el colegio presenta menor índice de acoso escolar.
- El alumnado que toma en consideración los sentimientos de las demás personas

presenta menos casos de acoso escolar y una buena inteligencia emocional.

- El alumnado que muestra actitud proactiva, responsable, crítica y comprometida presenta menos situaciones de acoso escolar y una buena inteligencia emocional.

3 Factores de riesgo

Existen diversos factores que intervienen en que haya personas que pueden ser víctimas de casos de acoso escolar, como, por ejemplo: “baja popularidad, no tener buenas relaciones interpersonales, bajo manejo de habilidades sociales” (Garaigordobil y Oñederra, 2010, citado en Vargas y Paterna, 2017:66).

El hecho de haber sufrido acoso escolar es un factor claro de riesgo de sufrir, además, ciberacoso escolar, cifra que alcanza casi un 47% según el Informe de la Universidad Complutense de Madrid y laFundación ColaCao (2023).

Este estudio pone de manifiesto los siguientes factores de riesgo, claves para poder ser víctima de acoso escolar. Entre ellos destacan:

- Estudiantes que tienen dificultades para aprender (el 34,1% de las víctimas de acoso escolar tiene dificultades de aprendizaje).
- Estudiantes que pertenecen a la comunidad LGTBIQ (casi el 11% de estudiantes víctimas de acoso escolar son por motivo de orientación sexual y de género).
- Estudiantes con obesidad (el 10% de las víctimas es por motivos de físico, sobre todo, el sobrepeso).
- Estudiantes con diversidad cultural (el 7,3% de las víctimas de acoso escolar es por motivo cultural).

Además, la familia, en estos casos tiene un papel fundamental, de forma que los estilos parentales influyen de forma positiva o negativa, en tanto en cuanto, estilos punitivos y/o permisivos, favorecen comportamientos agresivos (Piñeiro y Cerezo, 2010; León del

Barco, Castaño, Polo del Río y Fajardo-Bullón, 2015; Tur-Porcar et al., 2012; Delgado, 2024).

Por último, el estudio desarrollado por la ONG Internacional Bullying sin Fronteras y las Organización Mundial de la Salud (2024) aluden a que el acoso escolar crece porque el alumnado no tiene empatía ni misericordia, el equipo directivo y el claustro docente están con apatía, la familia de las personas acosadoras no ven con buena cara a las personas inmigrantes, y, por último, la existencia de un estado ausente sobre cuestiones de educación y, especialmente, ante el acoso escolar.

4 Factores de protección

Estudios como el de Pena y Repetto (2008) confirman que la inteligencia emocional es un factor protector para evitar situaciones de violencia.

Al hilo de esto, un estudio reciente llevado a cabo por Peña-Casares y Aguaded-Ramirez (2021) muestran que la inteligencia emocional es algo básico para poder acabar con esta lacra del acoso escolar. Si bien sus resultados muestran que, en el caso de la víctima de acoso escolar, el perfil que muestran es con baja IE ya que presentan dificultad a la hora de relacionarse, no se preocupan por sus emociones, sentimientos ni la gestión de estos; así pues, esto les dificulta el saber pedir ayuda.

En el caso de las personas agresoras, el perfil está relacionado con una baja inteligencia emocional, poco o escaso dominio de las emociones y dificultades para comprender a las demás personas.

Por último, en el caso de las personas espectadoras, son conscientes de que el acoso escolar existe, y que, además, lo ven en clase, pero no saben o no tienen las herramientas para actuar o frenarlo.

Además, la gestión del profesorado de las variables emocionales y relacionales del aula, además del apoyo emocional, influye positivamente en el clima del aula y la

prevención de situaciones de acoso escolar (Lucas-Molina, Williamson y Pulido, 2015).

Al hilo de lo anterior, estudios como el de Armero, Bernardino y Bonet (2011) ponen de manifiesto que, desde la escuela se pueden poner en marcha algunos factores de protección como son:

- Formas de prevenir, denunciar y actuar situaciones violentas.
- Fomentar vínculos seguros.
- Existencia de límites bien especificados y disciplina coherente y basada en el afecto y el apoyo mutuo.
- Filosofía de centro tendente a la excelencia y no violencia.

5 Incidencia en España

Ya en 2012, Microsoft elabora una investigación donde arrojaban datos donde el 37% de los jóvenes sufría ciberacoso, y el 13% afirmaba ser objeto de burlas o de insultos (19%). Sin embargo, también se veía como los centros tenían planes de acción inexistentes u obsoletos.

Save The Children (2016) realizaba un estudio sobre el acoso escolar en España a personas de entre 12 y 16 años, y alertaba de que el 9,3% de las personas encuestadas había sufrido acoso escolar y casi un 7% ciberacoso. Al hilo de lo anterior, Garagordobil y Oñederra (2008), en su estudio, confirmaban que el mayor pico de acoso escolar se produce entre los 10 y los 12 años.

Si desagregamos por comunidades autónomas, los últimos datos recogidos en 2017, por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Andalucía (255 víctimas en un año), Madrid (170 víctimas en un año) y Comunidad Valenciana (129 víctimas en un año) son las que mayor incidencia tienen. En contraposición, Navarra (4 víctimas en un año), La Rioja (4 víctimas en un año), Cantabria (11 víctimas en un año) y Melilla (13 víctimas en un año) las que menos víctimas de acoso registran.

Los datos aportados por la Organización Mundial de la Salud y la ONG Bullying Sin

Fronteras (2022) aludían a que, al año, el acoso escolar, se cobra alrededor de 200.000 suicidios de jóvenes entre 14 y 28 años. En nuestro país entre el año 2021 y 2022, se detectaron más de 11.000 casos de acoso escolar grave, y el suicidio, fue la principal causa de muerte en menores de edad.

El I Estudio desarrollado por la Universidad Complutense de Madrid y la Fundación Colacao (2023) muestra como casi 2 estudiantes por cada clase reconocen haberse sentido víctima de acoso escolar alguna vez, lo que quiere decir en cifras, el 6,2% del alumnado.

En Educación Primaria esta cifra aumenta al 7,6%, siendo mayor el porcentaje en niños que en niñas, mientras que en Educación Secundaria disminuye hasta llegar al 5,3%, y la cifra es mayor en chicas que en chicos.

6 Prevención del acoso escolar: la formación al alumnado en materia de habilidades sociales

Definir lo que son las habilidades sociales no es fácil, pues estas han estado sometidas a estudios y a críticas, porque depende de varios factores y variables para poder ser bien definidas, como pueden ser según Merrell y Gimepl (2014) el aprendizaje, la conducta y las actitudes. Betancourth et al. (2017) afirmaban que las habilidades sociales se desarrollan de forma diferente según la cultura y el medio en el que las personas se hallen.

Las habilidades sociales son aquellas conductas o modos de expresarse, que, de acuerdo con Rabasco y Ullauri (2023) nos ayudan a mejorar el modo en que nos comportamos con otras personas, y cómo se construyen esas relaciones con los demás.

Estas habilidades inician su proceso de ser en los primeros años de nuestra vida (Castro 2018), y no dejan de aprenderse y desarrollarse nunca.

Al hilo de lo anterior, Ecuadero (2017) definía las habilidades sociales como esas conductas que tienen las personas, que son capaces por

sí solas de expresar sentimientos, actitudes, opiniones, etc., y que ayudan a resolver conflictos de una manera pacífica y armónica con las demás personas.

Por su parte, Esteves et al. (2017) definían las habilidades sociales como esas conductas que utilizan las personas en su proceso de relación para con las otras y para con el medio en el que se desenvuelven, y que son necesarias para que esa relación sea exitosa y fructífera. A esto, Youtricha (2019) le añade que, gracias a ellas, el ser humano, puede manejar de mejor forma sus esquemas de interacción, y eso le ayuda a aprender a vivir y convivir en sociedad.

Betancourth et al. (2017) hacían alusión a que estas habilidades sociales son la capacidad que tienen las personas para percibir, descifrar y responder a estímulos y problemas sociales. Así pues, estos comportamientos y actuaciones de las personas en el medio en el que viven deben de trabajarse para que sean de la forma más adecuada posible.

Si bien es cierto, de acuerdo con García y Méndez (2017), la enseñanza de las habilidades sociales debe comenzar en la casa, pues es el lugar donde comienza la socialización y donde más tiempo pasan los niños y niñas. Pero, a continuación, es en la escuela donde se debe promover la competencia social y diseñar un plan para envolver e incluir a toda la comunidad educativa, ya que es la escuela quien debe dar soporte y lugar a la identificación de futuras situaciones de acoso escolar, por eso debemos tener bien formada a nuestra población en la posible detección precoz de estas situaciones.

Así pues, se propone el uso de la prevención a través del desarrollo de actividades que integren a todo el grupo-clase y el centro educativo en sí.

Así, de acuerdo con Guzmán (2009) para poder llegar a desarrollar las habilidades sociales en el alumnado es necesario un proceso formativo, que incluya a niños y niñas

pequeños/as hasta la adolescencia; edad donde se consolida la inteligencia emocional.

7 Conclusiones

La educación, en toda su trayectoria, se ha convertido en un pilar fundamental si hablamos de cambios en la sociedad, por eso, de acuerdo con la UNESCO (2011), debe de ser capaz de promover la cooperación, integración, comunicación y fomento de habilidades sociales, personales y comunicativas.

Para que esto pueda ser posible, es necesario pues, hacer un cambio integral en lo que conocemos como educación: los centros educativos deberían de trabajar más por programas y proyectos, adaptados y amoldes a los intereses, necesidades y gustos reales del alumnado, así como bajo la óptica de la promoción del respeto, la tolerancia y la igualdad.

Estos deberían estar centrados, entre otras cosas, en las habilidades sociales, ya que estas, a diferencia de otras habilidades, sí que se pueden aprender y mejorar con la práctica diaria.

Además, las conductas tanto prosociales como en contra de la norma, se aprenden en el centro educativo, ya que el alumnado es el lugar en donde pasa parte del día. Por lo que, apostar por desarrollar acciones que promuevan el aprendizaje de habilidades comunicativas, sociales, asertivas y de interacción, es un logro asegurado.

El uso de las habilidades sociales, de acuerdo con diversos estudios (Gil y Llinás, 2020; Núñez et al., 2018; Reis y Gable, 2013), fomentan la autoestima y el bienestar, y esto hace que las personas se vean capaces de expresar y recibir opiniones, pensamientos y críticas de una forma adecuada y asertiva.

Además, estas habilidades a su vez fomentan y potencian la existencia de otras como pueden ser el rendimiento académico y un clima escolar y familiar positivo.

Para finalizar, es positivo tener a nuestra población formada en habilidades sociales ya que la sociedad actual exige individuos portadores de actitud moral, por lo que, desde nuestros centros educativos tenemos la oportunidad de formarlos en ello y prepararlos para la vida en sociedad y en comunidad.

Referencias

- ARMERO PEDREIRA, Paula, BERNARDINO CUESTA, Beatriz. y BONET DE LUNA, Concepción. (2011). "Acoso Escolar". *Revista Pediatría de Atención Primaria*, n°52. <https://doi.org/10.4321/S1139-76322011000600016>
- BETANCOURTH, Sonia, ZAMBRANO, Christian, CEBALLOS, Ana Karen, BENAVIDES, Vanessa y VILLOTA, Nixon. (2017). "Las habilidades sociales relacionadas con el proceso de comunicación en una muestra de adolescentes". *Revista Psicoespacios*, n°18. <https://doi.org/10.25057/21452776.898>
- CABALLO, Vicente, ARIAS, Benito, CALDERERO, Marta, SALAZAR, Isabel & IRURTIA, María. (2011). Bullying and social anxiety in children (I): analyzing their relationship and developing new self-report assessment measures / Acoso escolar y ansiedad social en niños (I): análisis de su relación y desarrollo de nuevos instrumentos de evaluación. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*. 19. 591-609.
- CASTRO CHAPARRO, Astrid Marjhy. (2018). "Las habilidades sociales en la primera infancia: incidencia de la familia y la institución educativa". Universidad de los Llanos.
- CEPEDA-CUERVO, Edilberto y CAICEDO SÁNCHEZ, Gloria, (2013). "Acoso escolar: caracterización, consecuencias y prevención". *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 61. <https://doi.org/10.35362/rie6131075> PMID:19360202
- CEPEDA-CUERVO, Edilberto, PACHECHO-DURÁN, Pedro, GARCÍA-BARCO, Liliana, PIRAQUIVE-PEÑA, Claudia. (2008). "Acoso escolar a estudiantes de Educación básica y media". *Revista de salud pública*, n°4. <https://doi.org/10.1590/S0124-00642008000400002>
- CEREZO, Fuensanta y ATO, Manuel. (2010). "Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils". *Anales de Psicología*, n°1. <https://doi.org/10.6018/92131>
- COLLEI, Jordi y ESCUDÉ, Carme. (2002). El maltrato entre alumnos/as (Bullying). Guía para las familias.
- DELGADO MORÁN, Juan. José. (2024). Acoso y agresión en las nuevas tecnologías: ciberacoso / ciberodio. *AlmaMater. Cuadernos de Psicosociobiología de la Violencia: Educación y Prevención*, n° 5, Dykinson, pp. 107-122. <https://doi.org/10.14679/3315>
- DIAZ AGUADO, María José. (2005). "Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla". *Revista Iberoamericana de Educación*, n°37. <https://doi.org/10.35362/rie370838>
- ESCUDERO DÍAZ, Cristina. (2017). "La expresión corporal y su relación con las habilidades sociales dentro del aula de Primaria". UNIR. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/6104>
- ENRÍQUEZ VILLOTA, María Fernanda y GARZÓN VELÁSQUEZ, Fernando. (2015). "El acoso escolar". *Saber Ciencia y Libertad*, n°1. <https://doi.org/10.22525/sabcliber.2015v10n1.219234>
- ESTADÍSTICAS MUNDIALES DE BULLYING (2024). En: <https://bullingsinfronteras.blogspot.com/2018/02/estadisticas-de-bullying-en-america.html>
- ESTEVEZ VILLANUEVA, Angela Rosario, PAREDES MAMANI, Rene Paz, CALCINA CONDORI, Carmen Rosa y YAPUCHURA SAICO, Cristóbal Rufino.

- (2020). “Habilidades sociales en adolescentes y funcionalidad familiar”. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, n°1. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.392>
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Juan Carlos y LIZ RIVAS, Lenny. (2018). Tratamiento basado en resiliencia tras escenarios de exclusión social. Thomson Reuters/Aranzadi. p. 715-726. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14559643>
- FLEMING, Lila y JACOBSEN, Kathryn. (2009). “Bullying and Symptoms of Depression in Chilean Middle school Students”. *The Journal of School Health*, n°3. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2008.0397.x> PMID:19207519
- GAIRÍN SALLÁN, Joaquín, ARMENGOL ASPARÓ, Carme y SILVA GARCÍA, Blanca Patricia. (2013). “El bullying escolar. Consideraciones Organizativas y Estrategias para la intervención”. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, n°1. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.715>
- GARAGORDOBIL, Maite y OÑEDERRA, Jose Antonio. (2008). “Bullying incidence of peer violence in the schools of the Autonomous Community of the Basque Country”. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, n°8.
- GARAIGORDOBIL, Maite y OÑEDERRA, José Antonio. (2008). “Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas”. *Información psicológica*, n°94. <https://www.informaciopsicologica.info/revista/article/view/236>
- GARAIGORDOBIL, Maite y OÑEDERRA, José Antonio. (2010). “Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores”. *European Journal of Educational and Psychology*, n°2. <https://doi.org/10.30552/ejep.v3i2.55>
- GARCÍA ESSPARZA, Alejandro y MÉNDEZ SÁNCHEZ, Cecilia. (2017). “El entrenamiento en habilidades sociales y su impacto en la convivencia escolar dentro de un grupo de primaria”. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, n°30. <https://doi.org/10.21703/rexe.2017301511648>
- GIL, Sofia y LLINÁS, Andreu. (2020). “Grandes herramientas para pequeños guerreros. Habilidades sociales”. Flamboyant.
- GUZMAN, Marigina del Carmen. (2019). “Desarrollo de habilidades sociales a través de actividades lúdicas en los niños de 3 años en el centro infantil Cumbaya Valley”. *Revista Conrado, Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos* 14(64), 153-156. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- LEGUE, P y MAGUENDZO, A. (2013). “Quiénes participan en el Bullying”. *Revista Educarchile*. <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=194861>.
- LEÓN DEL BARCO, Benito, CASTAÑO, Elena, POLO DEL RÍO, María Isabel y FAJARDO-BULLÓN, Fernando. (2015). “Aceptación-rechazo parental y perfiles de victimización y agresión en situaciones de bullying”. *Anales de psicología*, n°31. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.2.156391>
- LUCAS-MOLINA, Beatriz, WILLIAMSON, Ariel, PULIDO, Rosa y PÉREZ-ALBÉNIZ, Alicia. (2015). “Effects of teacher-student relationships on peer harassment: a multilevel study”. *Psychology in the schools*, n°3. <https://doi.org/10.1002/pits.21822>
- MAIDEL, Simone, (2009). “Cyberbullying: um novo risco advindo das tecnologias digitais”. *Revista Eletrônica de Investigación y Docencia*, n° 2. <http://www.revistareid.net/revista/n2/REID2art7.pdf>
- MARTORELL, Carmen, GONZÁLEZ, Remedios, RASAL, Paloma y ESTELLES, Roberto. (2009)- “Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar”. *European Journal of Education*

- and *Psychology*, n°1.
<https://doi.org/10.30552/ejep.v2i1.18>
- MATEU-MARTINEZ, Ornella, PIQUERAS, José Antonio, RIVERA-RIQUELME, María, ESPADA, José Pedro Y ORGILÉS, Mireia. (2014). "Aceptación/rechazo social infantil: relación con problemas emocionales e inteligencia emocional". *Avances en Psicología*, n°2.
<https://doi.org/10.33539/avpsicol.2014.v22n2.190>
- MERRELL, Kennet y GIMPEL, Gretchen. (2014). "Social Skills of Children and Adolescents: conceptualization, assessment, treatment". *Psychology press*.
<https://doi.org/10.4324/9781315805757>
- NOCITO MUÑOZ, Guiomar, (2017). "Investigaciones sobre el acoso escolar en España: implicaciones psicoeducativas". *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, n°1.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19361>
- NÚÑEZ HERNÁNDEZ, Corina Elizabeth, HERNÁNDEZ DEL SALTO, Victor Segundo, JEREZ CAMINO, Daniel Sebastián, RIVERA FLORES, Danny Gonzalo y NÚÑEZ ESPINOZA, Marcelo Wilfrido. (2018). "Las habilidades sociales en el rendimiento académico en adolescentes". *Revista de Comunicación de la SEECI*, n°47.
<https://doi.org/10.15198/seeci.2018.0.37-49>
- OLWEUS, Dan. (1998). "Conductas de acoso y amenazas entre escolares". Morata.
- ORTEGA RUIZ, Rosario y DEL REY ALAMILLO, Rosario. (2003). "La violencia escolar. Estrategias de prevención". Graó.
- PAYÁ SANTOS, Claudio Augusto, DELGADO MORÁN, Juan José (2021). Violencia de género en los jóvenes.: factores de protección frente a la violencia de género. en; "Vulnerabilidad de las víctimas desde la perspectiva de género. Una visión criminológica", 69-84. Dykinson.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv282jjsk.6>
- PENA GARRIDO, Mario y REPETTO TALAVERA, Elvira. (2008). "Estado de la investigación en España sobre la inteligencia emocional en el ámbito educativo". *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, n°2.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924008>
- PEÑA-CASARES, María José y AGUADED-RAMÍREZ, Eva. (2021). "Inteligencia emocional, bienestar y acoso escolar en estudiantes de educación primaria y secundaria". *Journal of Sport and Health Research*, n°1.
- PÉREZ-FUENTES, María del Carmen, ÁLVAREZ-BERMEJO, José Antonio, MOLERO JURADO, María del Mar, GÁZQUEZ LINARES, José Jesús y LÓPEZ VICENTE, Miguel Ángel. (2011). "Violencia escolar y rendimiento académico (VERA): aplicación de realidad aumentada". *European Journal of Investigation in Health, Education and Psychology*, n°2.
<https://doi.org/10.30552/ejihpe.v1i2.19>
- PÉREZ-ESCODA, Nuria, FILELLA GUIU, Gemma, ALEGRE, Albert y BISQUERRA ALZINA, Rafael. (2012). "Desarrollo de la competencia emocional en maestros y alumnos en contextos escolares". *Electronic Journal or Research in Educational Psychology*, n°3.
<https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i28.1530>
- PIÑEIRO RUIZ, Eugenia y CEREZO RAMÍREZ, Fuensanta. (2010). "Las buenas relaciones entre hermanos como factor de protección de dinámica bullying en estudiantes de educación secundaria". En Gázquez Linares, José Jesús (Coord.), *Investigación y convivencia escolar: variables relacionadas*. GEU.
- PIÑUEL, Iñaki y OÑARE CANTERO, Zabala Araceli. (2005). "La violencia y sus manifestaciones silenciosas entre los jóvenes: estrategias preventivas". Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo de Madrid.
- POLO DEL RÍO, María Isabel, LEÓN DEL BARCO, Benito, FAJARDO BULLÓN, Felipe, FELIPE CASTAÑO, Elena y

- PALACIOS GARCÍA, Virginia. (2014). “Perfiles de personalidad en víctimas del acoso escolar”. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, n°1. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v3i1.34>
- POSTIGO, Silvia, GONZÁLEZ, Remedios, MONTOYA, Inmaculada y ORDOÑEZ, Ana. (2013). “Theoretical proposals in bullying research. A review”. *Anales de Psicología*, n°2. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.2.1482> 51
- RABASCO ZAMORA, Mayra Elizabeth y ULLAURI PINEDA, Jorge Gregorio. (2023). “Estrategias lúdicas y desarrollo de habilidades sociales en niños: una revisión de la literatura en los últimos 5 años”. *Revista científica Dominio de las ciencias*, n°3. <https://doi.org/10.23857/dc.v9i1>
- REIS, Harry y GABLE, Shelly. (2013). “Toward a positive psychology of relationships”. *Flourishing: The positive person and the good life*. <https://doi.org/10.1037/10594-006>
- REPETTO TALAVERA, Elvira y PENA GARRIDO, Mario. (2010). “Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación”. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación*, n°5. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art5.pdf>
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, Victor., PAYÁ, SANTOS., Claudio, Augusto., & PEÑA HERRERA, Bernardo. (2023). Estudio criminológico del ciberdelincuente y sus víctimas. *Cuadernos de RES PUBLICA en Derecho y criminología*, (1) 95-107. <https://doi.org/10.46661/respublica.8072>
- SÁNCHEZ LACASA, Consuelo y CEREZO RAMÍREZ, Fuensanta. (2011). Estatus social de los sujetos implicados en bullying. Elementos para la mejora de la convivencia en el aula. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, (2). <https://doi.org/10.5944/reop.vol.22.num.2.2011.62>
- SAVE THE CHILDREN (2016). “Hasta el último niño”. <https://www.savethechildren.es/everylastchild>
- TERUEL ROMERO, Jerónima. (2007). “Estrategias para prevenir el bullying en las aulas”. Colección Ojos Solares. Ed, Pirámide.
- TOLEDO JOFRÉ, María Isabel y MAGENDZO KOLSTREIN, Abraham. (2011). “Bullying: avanzando hacia el pluralismo explicativo”. *Revista internacional Magisterio*, n°53. <https://bibliotecadigital.magisterio.co/user/login?destination=node/6337>
- TUR-PORCAR, Ana, MESTRE, Vicenta, SAMPER, Paula y MALONDA, Elisabeth. (2012). “Crianza y agresividad de los menores: ¿es diferente la influencia del padre y de la madre?”. *Psicothema*, n°2. <https://www.psicothema.com/pdf/4012.pdf>
- UNESCO (2011). “La UNESCO y la educación “Toda persona tiene derecho a la educación”. UNESCO. ED-2011/WS/30 – CLD 4062.11
- Universidad Complutense de Madrid y la Fundación ColaCao (2023). Acoso Escolar y Ciberacoso en España en la Infancia y en la Adolescencia. En: https://fundacioncolacao.org/files/investigacion/Estudio_Acoso_Escolar_Fundacion_ColaCao_UCM.pdf
- VARGAS MARTÍNEZ, Dolly Enith y PATERNINA, Yury Susana (2017). “Relación entre habilidades sociales y acoso escolar”. *Cultura, Educación y Sociedad*, n° 8 (2), 61-78. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.8.2.2017.05>
- WANG, Jian. (2009). “A study of resiliency characteristics in the adjustment of International Graduate Students at American Universities”. *Journal of Studies in International Education*, n°13. <https://doi.org/10.1177/1028315307308139>
- YOUTRICH, S. (2019). “Diferencias de habilidades sociales”. *Duke Law Journal*, (1), 1– 13.



Desarrollo emocional adolescente a través de las actividades asistidas con caballos¹

Adolescent emotional development through horse-assisted activities

María Luisa López Fernández

Universidad de Huelva

marialuisa.lopez1@alu.uhu.com

<https://orcid.org/0009-0005-6894-001X>

Resumen

La investigación en el ámbito de las actividades asistidas con animales, avanza en mayor medida en los últimos años y cada vez más estudios científicos confirman la relación especial y emocional de un vínculo positivo y beneficioso entre humano-animal para el bienestar emocional de las personas. Así, las intervenciones asistidas por animales, entre ellas con caballos, son muy demandadas en ámbitos psicoeducativos y se van ampliando a la sanidad y a lo socioeducativo. En este trabajo se presenta un estudio realizado en el contexto de la naturaleza y el caballo, a través de actividades asistidas aplicado al bienestar emocional y su enseñanza en un grupo de personas adolescentes en el desarrollo de su voluntariado; dentro del contexto investigativo de la tesis doctoral. El propósito del artículo es comunicar, transmitir y dar a conocer la eficacia de estas actividades en el ámbito concreto del bienestar emocional en la etapa adolescente, siendo una herramienta de intervención complementaria útil y eficaz, terapéutica y psicoeducativa, tanto para la prevención como acciones de asistencia, de apoyo y/o adicionales a otras que se realicen.

Palabras clave: desarrollo emocional, terapias ecuestres, educación emocional, adolescencia

Abstract

Research in the field of animal-assisted activities has advanced to a greater extent in recent years and more and more scientific studies confirm the special and emotional relationship of a positive and beneficial bond between human-animal for the emotional well-being of people. Thus, animal-assisted interventions, including horses, are in high demand in psychoeducational fields and are expanding to health and socio-educational areas. This work presents a study carried out in the context of nature and the horse, through assisted activities applied to emotional well-being and its teaching in a group of adolescents in the development of their volunteering; within the research context of the doctoral thesis. The purpose of this article is to communicate, transmit and publicize the effectiveness of these activities in the specific field of emotional well-being in the adolescent stage, being a useful and effective complementary intervention tool, therapeutic and psychoeducational, both for prevention and actions. of assistance, support and/or additional to others that are carried out.

Key words: equestrian therapies, emotional education, adolescence.

¹ Este trabajo, suscrito por la firmante del artículo, se enmarca en la investigación del ámbito de estudio de Pedagogía Social del programa de Tesis doctoral en Ciencias Sociales y de la Educación de la Universidad de Huelva, estando dirigida por el Catedrático de Psicología de la Educación Dr. D. Manuel Acosta Contreras.

Cómo citar este trabajo: López Fernández, María Luisa. (2025). Desarrollo emocional adolescente a través de las actividades asistidas con caballos *Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología*, (5), 01–11. <https://doi.org/10.46661/respublica.11345>

1 Introducción

En los últimos años ha avanzado en la investigación estudios científicos de las actividades asistidas con animales, principalmente perros y caballos pero también avanza el estudio con delfines (Cavalli et al, 2020) y sus resultados confirman los beneficios a nivel integral de la persona que la recibe, emocional y socioeducativo en particular con adolescentes (Abellán, 2008).

Orientada a la práctica educativa existen dos vertientes a desarrollar en el aula; la comprensión del niño creativo y su adaptación en el aula y, por otro lado, la aplicación docente de la creatividad, en la metodología y los objetivos del currículo. Además de esto, en el proceso neuropsicológico del aprendizaje creativo están implicadas principalmente la atención, percepción, memoria y funciones ejecutivas.

Todos estos aspectos, de vital importancia pedagógicamente hablando se potencian y se trabajan espontáneamente en las sesiones de terapia; el contacto con el caballo y la naturaleza sitúa a la persona frente a la tarea de forma abierta a lo diverso, de estimulación inagotable, previniendo y reeducando a través de la activación cortical, adquiriendo habilidades para tareas diarias (López, 2023; Farias-Tomaszewski et al., 2001).

Las actividades asistidas con caballos tanto para desarrollar un ocio terapéutico en la naturaleza, como las terapéuticas propiamente con objetivos programados y desde perspectivas pedagógicas de prevención, proporcionan a cualquier persona, una mejora en su calidad de vida en general y en su desarrollo integral, así como en su entorno relacional más cercano.

En la última década por las circunstancias evolutivas de la sociedad, se ha desarrollado el concepto de educación emocional surgido a partir de los años noventa (Bisquerra & Pérez, 2012) sin aún definido en su totalidad pero que desde entonces han surgido numerables publicaciones al respecto, insertándose así mismo por la importancia y necesidad de la

misma, en los programas educativos a todos los niveles.

Este autor, Bisquerra, define en el año 2000 la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social.

El bienestar emocional en la etapa adolescente es competencia pedagógica en la educación formal, en donde cada vez en mayor medida se desarrollan programas. Pero también desde otros ámbitos, como es la Pedagogía social y con colectivos afectados en esta materia del bienestar emocional como adolescentes con discapacidad, víctimas de violencia, etc.

En el desarrollo integral de la persona, debe tener un espacio importante la enseñanza emocional para desarrollar competencias socioemocionales complementarias dentro de la personalidad de cada cual. La mejor forma de conseguir competencias emocionales básicas y desarrollarlas a lo largo de la vida sería a través de la formación a familias y a profesionales de la enseñanza, en todos sus ámbitos y edades.

La dificultad de la enseñanza emocional se agrava si el ámbito se centra en el terreno de la adolescencia, por los cambios y conflictos que la caracterizan. En este caso, la enseñanza de una educación emocional supondría una prevención hacia este colectivo, consiguiendo mermar la debilidad de la persona frente a circunstancias que le pueden influir negativamente como son las adicciones, violencia, etc. (Fernandez et al., 2023; Bisquerra & Pérez, 2012).

La principal dificultad en la adolescencia aún sin existir ninguna disfunción añadida por discapacidad o problemas socioeducativos, consiste en percibir, comprender y regular las emociones con el objetivo de no influir negativamente en su actuación social y en la autoestima propia y es necesario una

enseñanza en este ámbito para encontrar herramientas que mejoren su control y ejecución (Liz, 2020).

Al desarrollar actividades asistidas con caballos desde una perspectiva pedagógica y neuropsicológica para la enseñanza de competencias emocionales, estamos complementando la acción que se realiza en el aula y en los centros de enseñanza, complementando la labor docente (Álvarez-Cejudo, 2019) y aumentando las opciones de aprendizaje en un entorno natural y facilitando la adquisición de aptitudes hacia el desarrollo de las mismas a través de la creatividad (López, 2023). La persona se implica en la actividad realizándola con agrado, mejorando el rendimiento en la tarea con el caballo y consiguiendo objetivos en menos tiempo y de manera más sencilla y eficaz que una terapia tradicional.

La Pedagogía no es una ciencia educativa únicamente y sino que consiste en una ciencia práctica que se orienta a mejorar la realidad vital de la persona, en donde se incluye el estado emocional de la persona; el aprendizaje se desarrolla durante toda la vida y ésta se aplica a todos los aspectos de la misma como familiar, educativa y social.

La pedagogía es necesaria para vivir con coherencia e integración en todos los ámbitos (Pietro C., 2020). Todo ello se relaciona directamente con lo realizado a través de las actividades asistidas con caballos en la naturaleza.

La perspectiva pedagógica es esencial y los caballos enseñan con sus propias herramientas y estrategias de adaptación al medio y con un conocimiento extraordinario de convivencia acorde con el mismo y sobre todo con quién se relaciona a diario (Álvarez-Cejudo, 2019).

Establecer relación con el caballo es comunicarse y entrar a formar parte de un mundo poderoso, inédito y particular; construir un espacio donde el mundo cotidiano se transforma, renovando pensamientos y sentimientos; aspectos que

conforman la creatividad, desarrollan la inteligencia y aportan bienestar emocional.

Los cambios emocionales sufridos en la adolescencia, tienen relación con la adaptación al medio y al autocontrol de las mismas para sobrellevar el avance evolutivo en la formación del carácter y madurez hacia la persona adulta. Y desde la perspectiva de las neurociencias, se realizan actividades con voluntarios adolescentes a través de metodologías de observación acción para trabajar la mejora de la autoestima, prevención de la violencia y la creatividad, como complemento a los contenidos emocionales del aula.

Igualmente, las actividades asistidas, están relacionadas con metodologías pedagógicas innovadoras para atender las necesidades educativas de los diferentes alumnos que se pueden encontrar en la mejora de un trastorno neuropsicológico y para la potenciación de los procesos de creatividad aplicados a los aprendizajes relacionados, afianzando los contenidos de aula en espacios psicoeducativos lúdicos en contacto con la naturaleza y con animales (López, 2023; Cabrera & Plasencia, 2017).

Los objetivos de las actividades asistidas con caballos, coinciden con los objetivos que en los programas educativos se presentan para la enseñanza de la educación emocional; como pueden ser, adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones, identificar las emociones de los demás, desarrollar la habilidad para regular las propias emociones aumentando el umbral de tolerancia a la frustración, prevenir el efecto nocivo de las emociones negativas, adoptar una actitud positiva ante la vida, etc., por nombrar algunos (Bisquerra & Pérez, 2012).

Así mismo, la metodología que se propone en dichos programas es exclusivamente práctica; al igual que ocurre cuando desarrollamos actividades asistidas con caballos.

2 La Terapia Ecuestre

Esta disciplina relativamente nueva, pues en España es introducida en los años 80 y cada

día avanza más en su práctica, dependiendo del entorno donde se desarrolle tiene distintas denominaciones sin una definición oficial conjunta y cierta variedad de términos y aplicaciones, como equitación terapéutica, terapias asistidas con caballos, rehabilitación ecuestre y algunos más, así como diversas estructuraciones de elementos incluidos que conlleva la tarea. Sin embargo, en lo esencial e importante todas coinciden; actividad que tiene al caballo como herramienta útil y eficaz. (Gross) (López, 2023)

Las actividades asistidas con caballos consisten en la intervención personalizada, a través de la mediación del caballo y con una programación adaptada a la persona que la recibe, dirigida a la mejora integral de la misma.

Las nociones científicas de la terapia consisten en tres fundamentos físicos, como son el calor, los impulsos rítmicos y el movimiento multidimensional semejante a la marcha humana (Erns & de la Fuente, 2007) (Gross, 2006; Vives, 2020). Y, a partir de ellos, el trabajo físico y las actividades asistidas con los caballos, se extrapola a los ámbitos cognitivo y socioeducativo (López, 2023).

Es una terapia alternativa y complementaria a la labor que se realice desde otras áreas, como la escolar en el aula y en entidades de colectivos de discapacidad, en riesgo de exclusión, etc., para mejorar las condiciones de salud físicas y psicológicas de las personas.

Entre las acciones a realizar, también se encuentran los problemas de índole emocional en adolescentes que pueden tener o no problemas añadidos, como institucionalizados, situaciones de maltrato y/o abandono que influyen negativamente en la integridad y estabilidad emocional directamente (Álvarez-Cejudo, 2019; Farias-Tomaszewski et al., 2001).

2.1 La Terapia Ecuestre en el ámbito emocional

Este ámbito emocional, dentro de la disciplina de las terapias ecuestres, está aún menos estudiado en la literatura científica y en la

revisión realizada se encuentran muy pocos al respecto con certificación científica contrastada; aunque es tan beneficioso como cualquier otro aspecto con más estudios realizados como el físico y cognitivo. Sin embargo, es un aspecto en el que el caballo es sumamente inteligente por la gran capacidad de adaptación al medio, intuición ante la persona que lo trata y reconocimiento del estado emocional de la misma por su actitud en el trato y por la utilización de la voz.

Con las actividades asistidas, el caballo acompaña y apoya a la persona en el plano emocional a conocer sus fortalezas, recursos para a reflexión y experimentando vivencias que quedan en la memoria, en un ambiente diferente al habitual, a aplicar herramientas y acciones de solución a problemáticas expuestas (Resines, 2019)

Establecer relación con el caballo es comunicarse y entrar a formar parte de un mundo poderoso, inédito y particular; construir un espacio donde el mundo cotidiano se transforma, renovando pensamientos y sentimientos.

Es un aprendizaje vivencial basado en la experiencia emocional con los caballos que sirve de ayuda en la gestión de las decisiones, en la motivación y a actuar con coherencia frente a situaciones de dificultad que se puedan presentar (Resines, 2019)

Cualquier actividad que tenga que desarrollar una persona, en la rutina diaria o nueva, exige esfuerzo y trabajo; es necesario adquirir orden, metodología, programación, estrategias y herramientas adecuadas para una interacción social óptima.

En el trabajo con los caballos, durante el entrenamiento y en la relación con ellos, la enseñanza se realiza en un doble sentido porque se encuentran estrategias y herramientas diferentes con su trato, ir adaptando y actualizando lo que en un principio a lo mejor no se utilizaba o se introducen aspectos nuevos para las necesidades y/o circunstancias cambiantes; es un continuar aprendiendo y ampliando

conocimiento, una búsqueda creativa e innovadora constante (Castillo & Cano, 2020).

En relación con el desarrollo emocional de la etapa adolescente y juventud es fundamental tratar y fomentar la autodeterminación, establecer relaciones significativas y fortalecer sus capacidades, mejorando y afianzando la inclusión adecuada en su entorno habitual. En el caballo resaltan tres características psicológicas por las que se rige principalmente, como son el instinto que lo predispone con unas acciones típicas, la percepción y la capacidad de aprendizaje (Gross, 2006).

Gracias a estas características, es tan importante en cuanto a emociones se refiere, puesto que en un trabajo psicoeducativo con adolescentes se consigue mejorar en autoestima, prevención de la violencia, aprendizaje de buenas prácticas y creatividad, etc. (López, 2023); aspectos esenciales para las relaciones sociales estables y para la estabilidad emocional en estas edades

2.2 Actividad voluntaria en la Terapia Ecuestre y efectos en el bienestar emocional

Conocer la realidad, actuar sobre ella con intervención en los problemas y modificarla para mejorar; eso es lo fundamental en pedagogía social, aplicar el aprendizaje a la vida cotidiana añadiendo al caballo en el equipo de trabajo y es lo que se trata con el voluntariado en los diferentes colectivos a los que van dirigidas las actividades asistidas. Así se consiguen unos beneficios difícilmente calculables pero sin duda alguna, significativamente más positivos.

Al integrar la actividad voluntaria a través de una actividad terapéutica para diferentes colectivos, por ejemplo de discapacidad, en riesgo de exclusión, se convierte en una actividad de voluntariado asistido experiencial y práctico, donde adolescentes que puedan sufrir complicaciones en los cambios propios de la etapa, pueden encontrar una herramienta para que no influyan negativamente; se logra una actividad voluntaria innovadora con un beneficio

reforzado y aportando creatividad a una labor en la que se necesita constante reajuste y motivación, siendo un apoyo personal para cada participante (Mejicano, 2016).

Como se menciona anteriormente, es muy importante la voz en el trabajo con el caballo y la forma de utilizarla con él, para que éste adquiera confianza en quién le habla; el caballo comprende y diferencia perfectamente el tono de voz que se utiliza al hablarle y el objetivo al hacerlo, siendo capaz además, de distinguir las emociones.

Una voz suave para órdenes sencillas, calmar o recompensar y una voz fuerte para dar órdenes imperativas. Teniendo en cuenta que el caballo de terapia tiene que confiar plenamente en la persona que lo dirige, como un componente más del equipo de trabajo, debe actuar reconduciendo los sentimientos más íntimos que perciba y así responder de la manera más positiva hacia la relación con la persona o personas que están tratando con él (Herns, 2007).

Nuestro timbre de voz nos da identidad (Hailstone et al., 2009) y a través del sonido emitido es capaz de incluir, según nos sintamos, todo el amplio abanico de emociones humanas (Mokhsin et al., 2014).

Una de las cuatro cualidades del sonido es nuestro timbre sonoro, el cual distingue a la fuente sonora que lo provoca; sin embargo es el menos estudiado a la hora de evocar emociones (Blasco y Calatrava, 2020).

Este aspecto constituye una influencia positiva, relacionada directamente con la enseñanza en competencias emocionales, debiendo utilizar la voz en el timbre adecuado para trabajar con el caballo, para lo que debe aplicar herramientas de gestión emocionales importantes.

A través de un programa psicoeducativo, el caballo es una ayuda muy importante con la persona, al estimular las habilidades cognitivas de relación con el medio y por el vínculo especial que se establece con el jinete/amazona.

Es un ser con una gran sensibilidad y capacidad empática, lo que le hace un mediador y facilitador del aprendizaje de capacidades senso-perceptivas y cognitivas (López-Roa et al, 2015); mejorando la situación de personas con discapacidad o dificultad que posea y el establecimiento de nuevos modelos y procedimientos de relación y comunicación.

Durante la etapa escolar de aprendizaje, en la edad adolescente es necesario que se adquieran habilidades emocionales y sociales, estimulaciones cognitivas y motoras para crear nuevas conexiones neuronales. A través de las actividades asistidas con caballos se consigue dicha estimulación, apoyando la adquisición de un conocimiento de sí mismos mayor, además de una mejor gestión de las emociones (Vives, 2020).

Así mismo, la relación con el caballo proporciona herramientas de comunicación social y estrategias de adaptación y atención, en el aprendizaje de su trato, movimiento, colocación, etc (Resines, 2014).

El contacto con el caballo y la naturaleza sitúa a la persona frente a la tarea de forma abierta a lo diverso, de estimulación inagotable, previniendo y reeducando a través de la activación cortical, adquiriendo habilidades para tareas diarias; aspectos relevantes e importantes para desarrollar la capacidad emocional y como prevención a los cambios adolescentes que sufren en esta etapa evitando lo efectos negativos y encontrando herramientas para poner en práctica en su cotidianeidad (Farias-Tomaszewski et al., 2001).

Por ello, los beneficios que se obtienen en las actividades asistidas con caballos son múltiples y resultaría difícil acotarlos; a nivel psicológico, social, físico, familiar, etc..., pudiendo aplicarse a cualquier persona que tenga trato con ellos, no solamente a las que acuden a la terapia (Cabrera & Plasencia, 2017).

La persona voluntaria, además de apoyar la labor principal del equipo de trabajo, recibe

reconocimiento, mejora su autoestima, se siente útil, aprende conceptos nuevos disfrutando del aire libre y ocupa su tiempo ayudando a otras personas y estableciendo relaciones significativas.

El caballo es camino para encontrar un bienestar personal que se extrapola a las actividades diarias familiares y sociales, aplicando en lo cotidiano lo que en la acción vivencial con ellos van adquiriendo en la tarea con otras personas (Mejicano, 2016).

Según la práctica observada en el estudio del trabajo voluntario realizado con adolescentes con problemáticas familiares y sociales, así como con discapacidad intelectual, la acción voluntaria es una oportunidad para las personas con capacidades diferentes de aprendizaje, inclusión y participación social (Cabrera & Plasencia, 2017) y, a través de la misma, se promueven la igualdad de oportunidades y la utilización de su tiempo de forma productiva, obteniendo un beneficio.

Todo ello, influye en el aprendizaje emocional de la persona de positiva y activa la estabilidad en el control emocional, pues se sienten útiles, aprenden habilidades sociales y mejoran en el control emocional manejando frustraciones.

3 Metodología de trabajo

En el trabajo de las actividades asistidas y concretamente en estudio realizado con el voluntariado se organiza con una metodología interpretativa, de corte cualitativa y ex post facto, incluido en los programas específicos llevados a cabo en el contexto de la investigación de la tesis doctoral y adaptados a la persona o grupos a los que se dirijan.

En el estudio presentado los participantes son elegidos intencionalmente siguiendo estos criterios y donde el caballo es un compañero de trabajo más. Así mismo, la innovación y la improvisación didáctica es parte fundamental también del día a día (Alban et al., 2020).

Las diferentes áreas de participación en las que se desarrollan las actividades son varias; cuido y manejo del caballo, entrenamiento de

los mismos y puesta en práctica de las actividades asistidas que se desarrollan tanto pie a tierra como en la monta.

Todas las tareas que se realizan, están adaptadas a los perfiles y características personales, cuyas funciones quedan definidas en el programa individualizado proporcionándoles el apoyo necesario para desarrollar su labor de forma adecuada y segura.

La ejecución de las actividades es llevada a cabo con la ayuda del voluntariado, siempre bajo la supervisión de una monitora con la que trabaja en paralelo. Realizan todas las tareas de preparación con los caballos, como cepillado, poner y quitar cabezales, llevar al caballo del ronzal y dar cuerda, así como las tareas de entrenamiento y puesta en práctica de las actividades, tanto de ocio como terapéuticas con labores de apoyo y ayuda a las profesionales que las llevan a cabo.

Una cuestión importante en las actividades ecuestres es la complejidad que conllevan y la seguridad con las que hay que llevarlas a cabo; para ello, es necesario conocer bien el entorno y los caballos con los que se trata.

Es necesario tener una formación adaptada a las posibilidades, sintiéndose así, partícipes y protagonistas de la tarea que realizan (Farias-Tomaszewski et al., 2001).

La persona aprende, no sólo con la monta sino a través de su cuidado, a adquirir responsabilidades y asumiendo tareas sencillas. Estas son las actividades pie a tierra que se realizan, como las tareas de limpieza en cuadras, cepillado, etc. y guía, por la pista o alrededores. También se aprende autocontrol, pues al tratar con animales siempre hay que estar pendiente y con atención, por lo tanto el comportamiento no puede alterarlo.

Con todo ello se adquieren actitudes sociales que pueden aplicar en las relaciones sociales de su entorno diario y favorece un mejor trato; a medida que avanza el programa, va aumentando el grado de responsabilidad y

acompañándolo con recompensas y con nuevos retos en la tarea.

En todas las actividades es necesario llevar un seguimiento, apoyo y evaluación de la acción voluntaria; es decir, una estructura organizativa que sustente el voluntariado para afianzar la labor, introducir cualquier cambio necesario o adaptación que precisen dentro y fuera de la entidad.

4 Discusión

La terapia ecuestre previene, reeduca y cura (Erns & de la Fuente, 2007) (Gross, 2006; Vives, 2020; López, 2023)

La influencia de las terapias ecuestres en el desarrollo emocional del adolescente como prevención socioeducativa y como actividad terapéutica desarrollando voluntariado u ocio terapéutico, según la observación y estudio realizado en la investigación con las actividades asistidas con los caballos, resulta ser beneficiosa y estimulante para la etapa adolescente (Mejicano, 2016).

Gracias a las actividades terapéuticas asistidas con caballos, muchas personas alcanzan mejores niveles de salud por el contacto con el caballo, el cual aporta además de beneficios físicos, facetas terapéuticas a niveles cognitivos, comunicativos y de personalidad, lo que contribuye a un bienestar general (De Barrio, 2004).

Los beneficios terapéuticos para personas con capacidades diferentes a través del caballo son innumerables, eficaces y más rápidos que una terapia tradicional, dado el aspecto lúdico y los impulsos naturales que se reciben (Resines, 2017); se puede afirmar que para personas con necesidades educativas especiales el resultado y las consecuencias positivas también lo son.

El campo de aplicación pues, es muy amplio, tanto como sus beneficios, según el programa que se diseñe.

Las actividades asistidas con caballos estimulan el desarrollo neuropsicomotor (Gross, 2006), la adaptación afectiva del individuo al medio, aumenta el grado de

autonomía, la confianza en uno mismo y autoestima, estimula el lenguaje, la comunicación y la socialización; y todo esto repercute directamente en la calidad de vida de la persona y su entorno que mejora considerablemente (Cabrera & Plasencia, 2017).

Las mejoras en la persona cuando realiza una terapia ecuestre son numerosas y aunque las más visibles son a nivel físico (Engel, 2006), quizás la más destacable y aparente es la que tiene relación con la autoestima, en el estudio concreto realizado.

En un estudio de investigación realizado en el ámbito de la inteligencia emocional con adolescentes de una casa hogar, consistente en un taller asistido con animales a través de una intervención de terapia cognitivo-conductual, aunque no se encontraron cambios significativos por limitaciones de la metodología, sí se observan mejoras en la motivación y el rendimiento de la interacción social, expresividad y participación de las participantes, debido a la motivación del animal (Mejicano Silva, 2016).

El verdadero logro de la terapia ocurre en la vida misma, cuando al conseguir que los resultados en la terapia se trasladen al ámbito de la vida diaria, habremos cumplido la función principal de ésta (López, 2023).

Es necesario creer en la capacidad de cambio de las personas y las situaciones. Decía Virginia Satir (2019), la notable autora y psicoterapeuta estadounidense, conocida especialmente por su enfoque de terapia familiar que "... el valor que cada persona se asignan a sí misma depende en gran medida del valor que le otorgan los miembros cercanos de la familia y el entorno...".

Este es un principio esencial a tener en cuenta siempre, pero más aún y fundamental al trabajar con adolescentes problemáticos, discapacidad o cualquier problema psicosocial; aplicable también en el caso que nos ocupa a la etapa adolescente en general.

La consideración de especial de diferente, en la mayoría de las ocasiones consiste en actuar

de esa misma forma con ellos, sin intentar motivar o animar con el pensamiento de que no serán capaces.

Este pensamiento es erróneo, puesto que las expectativas personales sólo las puede determinar la persona misma.

La voluntad y el esfuerzo son actitudes que tienen mucho más poder que cualquier cualidad intelectual y los profesionales en el ámbito educativo, deben ser capaces de inculcarlas, alabando aspectos positivos, motivando, creyendo en la persona a pesar de las apariencias, reconociendo, con paciencia, etc.

Este es otro beneficio en aprendizaje con el caballo como herramienta educativa al realizar las actividades; es un gran elemento igualador que hace que personas con problemas, discapacidad o dificultades de cualquier tipo se sientan tan capaces y necesarias como personas sin necesidades especiales. No hacen distinciones entre las personas, no enjuician ni critican por lo que cualquier persona se sentirá querida y apreciada incondicionalmente trabajando con ellos (Erns & de la Fuente, 2007; Gross, 2006; Vives, 2020; López, 2023).

Se consigue así, aumentar su autoestima, permitiendo considerar todas las alternativas posibles para enfrentarse a la vida. En el desarrollo del voluntariado se obtiene una experiencia que con el tiempo puede contribuir a una oportunidad profesional, conseguir ir elaborando a través de la realización de una actividad laboral que le permita demostrar las habilidades desarrolladas que hacen falta en el trato con el caballo, además de las capacidades que adquieren (Castillo & Cano, 2020; Mejicano, 2016).

5 Conclusiones

El ámbito de la literatura científica académica analizada, enmarcada en el proyecto de investigación de la tesis y que se presenta en este trabajo, respalda la importancia de las actividades asistidas con caballos como complemento al aula (López, 2023) y como

complemento y ayuda al bienestar y gestión emocional en la etapa adolescente, así como de prevención a los cambios que se producen para su mejor desarrollo personal.

Así mismo, constituyen un potente y eficaz elemento educativo y rehabilitador para la mejora de las condiciones y la calidad de vida de las personas, además de desarrollar nuevas líneas de acción, dentro del proceso creativo e investigador que ayudarán a su mejor aplicación.

La realización de terapias con animales, ampliamente estudiadas y corroboradas por profesionales de la Terapia asistida con Animales de todo el mundo, demuestran y avalan las respuestas tan positivas que resultan de su utilización y del caballo, en particular, como inagotable fuente de estimulación y herramienta de trabajo del proceso terapéutico con personas que tienen cualquier tipo de discapacidad o problema social, así como lo facilitadora que resulta la misma, puesto que

Otro aspecto estrechamente significativo es que conjuntamente con todos los valores ya mencionados ésta actividad destaca por la acción práctica que conlleva. Cuando se trabaja con caballos todo es experiencial; a través de la experiencia propia, el aprendizaje se amplía y se afianza; así, la carga emocional que conlleva, influye directamente en el aprendizaje y va a quedar grabado en la memoria.

Este principio neuropsicológico se relaciona directamente con la actividad ecuestre y constituye otra certificación más de su importancia como complemento al trabajo del aula con los adolescentes o por ejemplo, con personas con alguna necesidad especial.

El estar con los caballos proporciona una enseñanza extra, un aprendizaje que se basa en la experiencia y que en la interacción con ellos, con la guía adecuada y el programa indicado a cada actividad y objetivo, lleva a encontrar recursos propios y precisos para llevar a cabo las acciones de la vida diaria y adaptarse a las circunstancias con las

herramientas necesarias y apropiadas; nociones todas ellas muy necesarias en la etapa adolescente.

El caballo ayuda a que la persona aprenda por sí misma y encuentre herramientas propias para aplicar ante conflictos, para poner en marcha mecanismos creativos, ayudan a tomar conciencia de nuestras emociones y sentimientos; se establece con ellos una relación de confianza y entendimiento, creándose un vínculo único en la interacción con él pues tratan a todos por igual sin prejuicios y sin esconder sus sentimientos.

Los avances en los estudios de las neurociencias educativas han permitido nuevas vías de conocimiento, entre ellos los programas educativos aplicados en las aulas y actualizar la metodología utilizada en las demás disciplinas, para mejorar la respuesta educativa y adaptarla a los problemas actuales que padecen, por ejemplo con el uso de las nuevas tecnologías

Es necesario el crecimiento y desarrollo de metodologías innovadoras en el mundo del caballo; actividades complementarias a la labor en el aula y formación no reglada, en procesos creativos y espacios psicoeducativos lúdicos en contacto con la naturaleza, contribuyendo al avance científico y el estudio y desarrollar e implantar una normativa para las terapias ecuestres tanto a nivel profesional como en los programas educativos.

La mejora del ámbito educativo y psicopedagógico ecuestre es todavía un camino por descubrir en el que todo está por hacer para fundamentar las acciones en procesos psicoeducativos de calidad y fundamentados profesionalmente.

A través de programas psicoeducativos, diseñados y adaptados a las necesidades, programas como el presentado a través del voluntariado, se crean situaciones que constituyen retos que llevan a la creatividad, a utilizar herramientas nuevas y aplicarlas en las actividades con los caballos, a pensar y reflexionar, experimentando e interiorizando el aprendizaje para desarrollarlo en las

actividades asistidas terapéuticas; aspectos importantes a desarrollar en la etapa adolescente para conseguir estabilidad emocional y una madurez personal.

El caballo es fuente inagotable de estímulos que fomentan el desarrollo de nuestro pensamiento creativo, nuestro sistema sensorio-perceptivo y las funciones cerebrales implicadas para favorecer en los niños/as la motivación intrínseca necesaria para aprender o enriquecerse.

Los estudios en terapias ecuestres son cada vez mayores y se desarrollan investigaciones formales acerca de la terapia en sí y los beneficios de la misma pero aún queda camino por recorrer para ser realmente reconocida.

Referencias

- ÁLVAREZ CEJUDO, Gloria. (2019). *Beneficios de la intervención asistida con animales en el aula. Papeles Salmantinos De educación*, (23), 167–202. <https://doi.org/10.36576/summa.108392>
- BISQUERRA ALZINA, Rafael., & PÉREZ ESCODA, Nuria. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en Supervisión Educativa*, (16). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i16.502>.
- CABRERA HERNÁNDEZ, Pablo., & PLASENCIA SAMARÍN, Silvia. (2017). Beneficios de las terapias asistidas con animales en personas con discapacidad. Trabajo fin de Grado. Directora de Investigación: Celsa Cáceres Rodríguez. Universidad de la Laguna. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/7026>
- CASTILLO MURILLO, Eilyn. Milena., & CANO ROMERO, Ana. María. (2020). Diseño de una propuesta de ambiente de aprendizaje fuera del aula: la interacción con caballos una nueva forma de enseñanza. Trabajo fin de Grado. Director de Investigación: Cristian Velandia Mesa. Universidad El Bosque. <https://hdl.handle.net/20.500.12495/9064>
- CAVALLI, Camila. María., CARBALLO POZZO ARDIZZI, Fabricio., & BENTOSELA, Mariana. (2020). Intervenciones asistidas por animales: Alcances, desafíos y limitaciones. *Revista: Calidad de vida y salud*. Vol.13, No. Especial; 32-61. (UFLO) <http://revistacdvs.uflo.edu.ar>
- GROSS NASSCHERT, Edith. (2006) *Equinoterapia: La Rehabilitación por medio del caballo*. Ed. Trillas.
- CUBERO DE BARRIO, Gemma. (2004). El poder curativo de la terapia ecuestre. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (10), 111-120
- FARIAS TOMASZEWSKI, Sarah., JENKINS, Sharon. Rae., & KELLER, Jean. (2001). An evaluation of therapeutic horseback riding programs for adults with physical impairments. *Therapeutic recreation journal*, 35(3), 250-257.
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Juan Carlos, DOMÍNGUEZ PINEDA Neidy Zenaida, MIRALLES MUÑOZ Fernando, & LIZ RIVAS Lenny. (2023). Conductas de riesgo y programas de prevención en adolescentes institucionalizados. Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología, (2), 42–56. <https://doi.org/10.46661/respublica.8286>
- GUEVARA ALBAN, Gladys. Patricia., VERDESOTO ARGUELLO, Alexis. Eduardo. V., & CASTRO MOLINA, Nelly. Esther. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163-173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- HERNS María., & DE LA FUENTE, Manuel. (2007) *Manual básico de hipoterapia. Terapia asistida con caballos*. Madrid. Ed. La fiebre de marzo S.L.
- LIZ-RIVAS, Lenny. (2020). Internalizing and externalizing behavior problems in the development of social competence in children, en; *AlmaMater. Cuadernos de*

- psicosociobiología de la agresión: educación y prevención*. Universidad Complutense de Madrid. Dykinson. pp. 91-102.
- LÓPEZ FERNÁNDEZ, María. Luisa. (2023). *Las terapias ecuestres como complemento al aula y apoyo escolar*. *Revista Crónica*, 8, 91-101.
<https://revistacronica.es/index.php/revistacronica/article/view/144>
- MARTÍNEZ ABELLÁN, Rogelio. (2008). La terapia asistida por animales: una nueva perspectiva y línea de investigación en la atención a la diversidad. *Indivisa. Boletín de estudios e investigación*, (9), 117-144. DOI:10.37382/indivisa.vi9.331
- MEJICANO SILVA, Verónica. Lucero. (2016). *Terapia asistida con animales como apoyo en un taller de inteligencia emocional para adolescentes en una casa hogar* (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Nuevo León). <http://eprints.uanl.mx/id/eprint/14284>
- MUÑOZ LASA, Susana., MAXIMO BOCANEGRA, Nuria, VALERO ALCAIDE, Raquel, ATÍN ARRATIBEL, María de los Ángeles., VALERA DONOSO, Enrique, & FERRIERO PRIMARIO, Giorgio. (2015). Intervenciones asistidas por animales en neurorrehabilitación: una revisión de la literatura más reciente. *Neurología*, 30(1), 1-7.
<https://doi.org/10.1016/j.nrl.2013.01.012>
PMid:23642347
- ORTIZ JIMÉNEZ, Xóchiti., LANDERO HERNÁNDEZ, Rene., & GONZÁLEZ RAMÍREZ, Mónica. (2012). *Terapia asistida por perros en el tratamiento del manejo de las emociones en adolescentes*. *Summa psicológica UST*, 9(2), 25-33.
<https://doi.org/10.18774/448x.2012.9.95>
- PÉREZ VILLALOBOS, Hilary. (2019). *Autoestima, teorías y su relación con el éxito personal*. *Alternativas en psicología*, 41(3), 22-31.
- PRIETO CASTILLO, Daniel. (2020). Volver a la Pedagogía. *Revista Innovaciones Educativas*, 22, 7-12.
<https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3158>
- RESINES ORTIZ, Raquel. (2017) “¿Cómo pueden ayudarte los caballos a conseguir liderazgo y equilibrio?”
<https://liderazgoyequilibrio.com/libro>
- RESINES ORTIZ, Raquel. (2019) “Coaching asistido con caballos”
<https://liderazgoyequilibrio.com/libro>
- TEICHMAN ENGEL, Barbara., LOIS GALLOWAY, Margaret & BULL, Mary (2006) *The horse, the handicapped, and the riding team in a therapeutic riding program*. Durango: B. E. Therapy Services



A criança em situação de vulnerabilidade no Brasil: Um olhar sobre a educação como locus de justiça social¹

Vulnerable children in Brazil: A look at education as a locus of social justice

Kilza Fernanda Moreira de Viveiros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
kilzaviveiros@gmail.com
ORCID: 0000-0003-1243-7595

Marlúcia Menezes de Paiva

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
mmarlupaiva3@gmail.com
ORCID: 0000-0002-1123-342X

Resumo

Neste estudo, procuramos identificar à crianças que abandonam a escola, para se lançar precocemente ao mundo do trabalho, e o pouco alcance e efetividade das políticas públicas para acesso e permanência na escola. Portanto, objetivamos emergir a criança brasileira e nordestina, sobretudo do Rio Grande do Norte e do Maranhão, cerceada do direito à educação, assim, se configurando em uma maneira de vulnerabilidade e violência infantil. Concluímos que a vulnerabilidade da infância brasileira e nordestina se constitui, entre outros fatores, pela necessidade de a criança trabalhar precocemente e por conseqüente ausência aos bancos escolares. Tal forma de violência à criança deverá ser objeto de maior responsabilidade por parte do Estado no aprimoramento de políticas públicas para acesso e permanência à educação.

Palavras chave: Criança, educação, pobreza, vulnerabilidade, multiculturalidade, alfabetização.

Abstract

In this study, we sought to identify the children who drop out of school in order to enter the world of work at an early age, and the lack of reach and effectiveness of public policies for access to and permanence in school. Therefore, we aimed to highlight the Brazilian and northeastern child, especially in Rio Grande do Norte and Maranhão, who is denied the right to education, thus becoming a form of child vulnerability and violence. We conclude that the vulnerability of Brazilian and northeastern children is constituted, among other factors, by the need for children to work at an early age and their consequent absence from school. This form of violence against children should be the object of greater responsibility on the part of the state in improving public policies for access to and permanence in education.

Keywords: Children, education, poverty, vulnerability, multiculturalism, literacy.

¹ Este trabalho foi publicado em sua primeira versão na coleção AlmaMater. Cuadernos de Psicosociobiología de la Violencia: Educación y Prevención, nº 2, 2021, Dykinson, Universidade Complutense de Madri.

Cómo citar este trabalho: Kilza Fernanda Moreira de Viveiros & Marlúcia Menezes de Paiva. (2025). A criança em situação de vulnerabilidade no Brasil: Um olhar sobre a educação como locus de justiça social. *Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología*, (5), 01–10. <https://doi.org/10.46661/respublica11453>

1 Introdução

A compreensão da criança, enquanto sujeito cultural, no Brasil, é, particularmente, determinada pela diversificação de contextos territoriais múltiplos, dada a dimensão geopolítica, econômica e social do país. Neste estudo, queremos identificar como ocorre a execução das políticas públicas no enfrentamento da alfabetização de crianças¹, nesse país, levando em conta a multiculturalidade decorrente de sua formação social e econômica. Os aspectos teóricos e metodológicos que fundamentam este estudo, estão respaldados em Hanna Arendt (...), quando tratamos de direitos humanos, criança em ARIÈS (1986), pobreza em VIVEIROS (2019), violência em FOUCAUT (2002) E WEIL (1974), justiça social em TELLES (2001). A partir de dados coletados no Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IBGE), do documento da UNICEF- Situação Mundial da Infância (2019) e da documentação do Observatório da das desigualdades da UFRN (2021).

As regiões norte e nordeste, por exemplo, apresentam os maiores números de crianças que estão fora da escola, geralmente por necessitarem participar ativamente da economia doméstica, infringindo um dos mais elementares direitos humanos e de justiça social (ARENDRT, 1991). No último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE³, em 2010, 9,7% da população brasileira, com 10 anos ou mais, não sabiam ler nem escrever. No ano 2000 a taxa de analfabetismo de 10 anos ou mais, era 12,8%. Observemos a importante redução dessa taxa, em 2010, para 9,7%. Queremos evidenciar que esses dados passaram por relativa melhora, diante da aplicação de políticas públicas desenvolvidas no Governo Lula da Silva (2003-2010), mais inclusivas.

Esse mesmo censo identificou, na região Nordeste, 20,5% de negros em situação de analfabetismo, contra 14,2% de brancos. Na área rural nordestina há um agravamento da situação, pois 32,6% dessa população não

sabe ler nem escrever. Podemos deduzir, portanto, que a situação do analfabetismo no Brasil está condicionada, principalmente, aos fatores raça e situação econômica. A referência anterior, levou-nos a verificar o ainda insuficiente alcance e efetividade das políticas públicas no cumprimento do direito a educação, acesso e permanência para crianças em idade escolar.

Mediante a análise de dados disponíveis em plataformas oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA e, da Organização das Nações Unidas – ONU e do relatório e da documentação do Observatório da Pobreza e da Violência da UFRN, intentamos realizar algumas inferências sobre a situação de vulnerabilidade dessa criança e a importância da educação como locus de justiça social. Nessa perspectiva emergirão outras concepções como: direitos humanos (ARENDRT,1991) e pobreza (VIVEIROS, 2019).

Neste estudo, procuramos identificar essa criança, sobretudo nordestina, tomando os Estados do Rio Grande do Norte e o Maranhão, como campo de nossas análises. Para tanto este artigo está organizado a partir da concepção teórico metodológica de criança, fundamentada na história cultural (KHULMAN, Jr, 2001). É nosso objetivo emergir essa criança brasileira e nordestina, cerceada do direito à educação, configurando uma maneira de vulnerabilidade e violência infantil.

Uma pesquisa desenvolvida, no Estado do Ceará, pelo Ministério Público, em 59 municípios, e divulgado pela Empresa Brasileira de Comunicação, em fevereiro de 2022, revelou que 9.345 estudantes em idade escolar fundamental, de 153.000 entrevistados, exercem ilegalmente uma atividade econômica no contraturno do horário escolar. Tal pesquisa foi ao encontro da premissa de que, por ser a região Nordeste àquela que, dada a situação econômica, apresenta maiores distorções sociais, conforme o coeficiente de Gini (IBGE, 2019),

também possui um maior número de crianças trabalhando.

2. Vulnerabilidade das crianças Brasileiras

Falar da criança brasileira é essencialmente necessário, pois com a população aproximada de 213 bilhões de habitantes (IBGE, 2021), o Brasil possui 69 milhões de crianças em toda a sua extensão territorial, ou seja, apenas 17% dessa população é criança. Mais da metade dessa população, menor de 18 anos, é afrodescendente e um terço, ou seja, aproximadamente 820 mil dos indígenas brasileiros, é criança.

A necessidade de abordarmos essa criança, sobretudo nordestina, se dá pela concepção cultural da criança, que segundo Kullmann Júnior (2001) estabelece relação com a população, urbanização, trabalho, reações de produção, institucionalização da educação e suas propriedades educacionais (VIVEIROS, 2011). A criança é o resultado de um construto social e econômico determinado historicamente e que, se distingue por uma infinidade de características. Portanto ao se falar da criança nordestina, maranhense e norte-rio-grandense, falamos de uma criança com características determinadas por uma experiência cultural, econômica, modos de produção, comportamentos e história.

Diante disso, é importante dizer que proteção dos direitos da criança, e o direito à educação assegurado pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, também se diferencia, no seu cumprimento, pelo meio que frequentam, sobretudo porque o sistema de educação brasileiro destinado às classes mais pobres, a partir do contexto pandêmico de 2020, agregou novas possibilidades de aprendizagem e frequência escolar, deixando-as numa condição desvantajosa em relação àquelas crianças que possuíam redes de internet de maior velocidade e, portanto, às plataformas digitais de ensino, que tardiamente chegaram às escolas públicas no

Nordeste e em algumas localidades nem sequer chegaram.

Determinada por sua condição econômica, é na região Nordeste que habita um maior número de crianças pobres, onde sua vida e sua relação com a instituição familiar e escolar, os modos de vida material e social se distinguem das demais regiões brasileiras. Também é nessa região que se concentra 69,2% da população negra e parda (IBGE, 2010) e o maior número de localidades quilombolas.

No que se refere aos povos indígenas, o Nordeste é a segunda maior região brasileira a habitar mais de duas dezenas de etnias, ou seja existia, de acordo com o censo de 2009 (IBGE, 2009), 208.691 índios distribuídos em pelo menos duas dezenas de etnias, sendo que, no Maranhão, havia a maior população étnica, do Nordeste, com 24.428 pessoas. A população nordestina é composta etnicamente por 61,4% de pardos; 29,2%, de brancos; 7,8% de negros e 0,5% de indígenas. (IBGE, 2010)

Vale ressaltar que as informações acima não incorporam o impacto da pandemia do SARS-Cov-2, que trouxe excesso de mortes e queda na natalidade. Isso porque a estimativa é feita a partir de projeções baseadas nos dados do Censo Demográfico e este não foi realizado em 2020, ocorrido o último em 2010.³

Essas dificuldades também se associaram aos aspectos institucionais ocasionado pela ausência de rede de internet potente nas escolas, falta de equipamentos adequados para organização de aulas *on line*, falta de computadores para os professores trabalharem, entre tantas outras formas que caracterizam a negação da educação a esse grupo de crianças.

Desta maneira, como assegurar o direito à educação, acesso e permanência, tendo a situação contextual, social e econômica atravessado por instabilidades que vão além dos problemas já existentes na realidade brasileira, sobretudo em contextos empobrecidos como no Nordeste.

Problemas como a falta de emprego dos responsáveis pelas crianças durante a pandemia, a dificuldade de acesso aos programas sociais, a fome, o despejo de suas habitações, além das crianças que ficaram órfãs durante esse período aproxima a uma realidade cada vez mais de negação de direitos humanos, que segundo Hannah Arendt (LAFER, 2006), reduz o ser humano a um estado de necessidade, desprovido de qualquer forma de proteção do Estado. Esse sentido não é um dado, mas o resultado da ação de organização humana, orientada por princípios de justiça. Para Arendt (1991) não se nasce igual, torna-se igual.

Para tornar-se igual é necessário que o Estado assuma o seu papel provedor de direitos e garanta a necessária participação social na vigilância de sua concretização, inserindo os direitos dos 'desprovidos de direitos', como as crianças pobres e sua vulnerabilidade. Entre os direitos está a Educação e a necessidade de políticas públicas educacionais comprometidas com essa camada social. Políticas que estejam vinculadas à um projeto de sociedade igualitária e justa.

Tudo isso nos leva a refletir sobre um discurso inclusivo, que considera também a situação de seres humanos mais frágeis e vulneráveis e, assim, destacamos a necessidade de inserir no meio educacional, sobretudo na formação de professores e professoras a sensibilização para o fenômeno da pobreza, além da necessidade desse educador ser guardião do direito de acesso e permanência à escola.

A negação do direito à educação à criança, sobretudo pobre e nordestina, tem se configurado numa das maiores formas de violência contra o ser humano. Negar o acesso aos processos institucionalizados de educação é banir toda e qualquer condição de acesso à dignidade humana e cidadania.

Quando se fala da criança pobre nordestina se busca compreendê-la a partir da concepção de pobreza, pois várias são as suas acepções. A sociologia, o serviço social e a educação marcam em pesquisas recentes, como à desenvolvidas pela Iniciativa Educação,

pobreza e desigualdade social, ocorrido em mais de 20 Instituições de ensino superior entre 2014 e 2018, a polissemia do termo em correntes que circulam entre a empiria e conhecimentos científicos no campo histórico, econômico, financeiro e social.

A concepção que marcou a referida pesquisa no Rio Grande do Norte, lugar de onde falamos de nossa prática profissional e como professoras formadoras de educadores e pesquisadores, aponta para o campo econômico e financeiro como a maior expressão de entendimento sobre a pobreza. Nessa pesquisa, pronunciaram-se 82,72 % Mulheres e 17,28 % Homens. Tal fato foi analisado a partir da compreensão da realidade social vivenciada no Estado, que emergiu a apreensão do sentido de pobreza vinculado às condições de aquisição de bens de consumo. A preponderância da compreensão de pobreza se efetivou no campo econômico e financeiro, o que marca a existência do sistema econômico capitalista excludente.

Em termos históricos, a pobreza se constitui como fenômeno persistente na sociedade brasileira, a qual experimentou distintos processos políticos, econômicos e sociais, mas não conseguiu superar esta problemática que se atualiza e, ao mesmo tempo, recupera traços cada vez mais violentos e segregadores como a exploração da criança no mercado de trabalho, com salários aviltantes, pois:

[...] a pobreza contemporânea arma um novo campo de questões ao transbordar dos lugares nos quais esteve configurada 'desde sempre': nas franjas do mercado de trabalho, no submundo da economia informal, nos confins do mundo rural, num Nordeste de pesada herança oligárquica, em tudo o mais, enfim, que fornecia (e ainda fornece) as evidências da lógica excludente própria das circunstâncias históricas que presidiram a entrada do país no mundo capitalista (TELLES, 2013, p.16)

E, acrescentamos, na exploração do trabalho infantil, invisibilizado pelo mecanismos de controle social, onde o Estado, omissivo, acaba referendando a violência por meio da injustiça social e negação de direitos, como oportunidades de frequentarem a escola, poder brincar e buscar na formação escolar uma vida digna. Nessa perspectiva, a criança acaba tendo sua infância prejudicada.

De acordo com o último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, em 2009, 9,7% da população brasileira com 15 anos ou mais de idade, não sabia ler nem escrever. Neste mesmo censo, na região Nordeste, extratos populacionais como negros e brancos, apresentam, 20,5% de negros em situação de analfabetismo, contra 14,2% dos brancos. Na área rural nordestina, identificamos que 32,6% dessa população é analfabeta. Essas evidências apontam que essa região recebe menos incentivo, menos atenção, menos investimento em políticas para Educação pelos seus governantes.

Em 2021, 17% da população brasileira era de crianças, mas essa porcentagem não significa 100% de matrículas nos estabelecimentos da rede pública e privada de ensino. Em 2019, o censo escolar evidencia que o Maranhão possuía 1.993.909 crianças matriculadas, enquanto em 2020 esse número reduziu para 1.927.085 demonstrando uma queda de 66.824 crianças, na conclusão do ano letivo. Apesar de ter uma matrícula significativa de 1.683.627 de alunos na rede pública do Estado e Municípios, houve um decréscimo de matrículas (IBGE, 2020).

Numa proporção aproximada, o Rio Grande do Norte, em 2019, possuía 820.485 matrículas efetivas, enquanto em 2020, esse número caiu para 804.775 crianças matriculadas na rede de ensino oficial. Se formos analisar os dados referentes à matrícula na Zona Rural em relação à Zona Urbana, a diferença é vertiginosa, com variação de 115.963 para 688.812, ou seja, além da matrícula ter decaído, entre 2019 e 2020, nos dois Estados da Região Nordeste,

quando se fala dos lugares periféricos os dados são assustadores.

Diante desse diagnóstico, o governo brasileiro atribui o fenômeno à pandemia do SARS-Cov-2, mas se formos analisar dados de anos anteriores à 2019, havia um número maior de crianças e jovens com menos de 18 anos frequentando a escola. Em números, de acordo com o levantamento, produzido com base em informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios- PNAD, realizado pelo IBGE (2019), o Brasil possuía 7,1% de crianças e jovens sem concluir o ensino médio, para 4,4% em 2021 (IBGE, 2021).

Ao analisarmos essa escala decrescente na matrícula das crianças da região Nordeste verificaremos que existem outros fatores que tem levado a matrícula a decair. Entre esses, podemos destacar as dificuldades geradas pela própria condição socioeconômica da família nordestina, que acaba levando, sobretudo as meninas, a trabalharem mais precocemente como empregadas domésticas, babás, cuidadoras de idosos, entre outras profissões que, na maioria das vezes, fica no anonimato das leis trabalhistas negando-lhes, portanto, esse direito².

Ainda podemos dizer que muitos adolescentes matriculados na escola noturna, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, procuram trabalho no comércio, no setor de serviços, em oficinas mecânicas, bares e restaurantes. Na Zona Rural a criação de animais e a agricultura ocupam, geralmente, a maior parte do tempo, que deveria ser dedicado aos estudos.

Outro fator que podemos citar, vai ao encontro da infraestrutura dos municípios, que não dão conta em manter um quadro de professores permanente, pois os recursos são insuficientes e os professores terminam por buscar novas formas de sobrevivência. Os concursos públicos são formas atraentes que os levam para viver na capital ou em outros centros mais desenvolvidos com melhores salários. Isso leva a não estabelecerem vínculo cultural com a cidade onde trabalham e para onde haviam migrado.

Também podemos citar outros fatores que fizeram a matrícula decair como: falta de investimento tecnológico, ausência de acompanhamento educacional, aproximação da família à escola, nível de escolarização da família, principalmente quando a criança se encontra em processo de letramento e alfabetização.

Outro fator que consideramos fundamental na evasão escolar, é a defasagem idade/série, que, muitas vezes, obriga o educando ainda adolescente a cursar a educação noturna ou aos ensinos supletivos, setor educacional ainda mais negligenciado, eliminando, muitas vezes seus sonhos e futuras realizações como cidadão.

Sobretudo, não podemos negar que o período pandêmico, também ocasionou baixa frequência escolar e evasão, por motivos aqui já mencionados, mas que requer a nossa atenção. Entre o ano de 2020 e a primeira metade do ano de 2021, a insuficiente participação dos alunos nas aulas de ensino remoto ou na entrega de atividades impressas, foram aumentando as diferenças entre as regiões Norte e Nordeste das Centro-Oeste, Sul e Sudeste.

De acordo com uma pesquisa realizada no site *Uol* sobre evasão escolar nessas regiões, foi evidenciado que 28% das crianças do 9º ano das capitais Aracaju (SE), Belém (PA), João Pessoa (PB), Natal (RN), Palmas (TO), Porto Velho (RO), São Luís (MA) e Teresina (PI), correm risco de evasão contra menos de 12% das crianças das capitais do Centro-Oeste, Sul e Sudeste.

No entanto, todos os motivos explicitados, nos dados aqui apresentados, sintetizam a falta de políticas públicas comprometidas com acesso e permanência da criança na escola)

3. Programa “Auxílio Brasil”

Descompromisso esse percebido, particularmente nos últimos quatro anos, com a diminuição, por parte do governo federal atual, de programas educacionais, na queda no investimento para educação continuada de professores e pesquisas científicas no campo

educacional, sem mencionar a mudança de um programa social que assegurava a permanência de crianças na escola - Programa Bolsa Família-PBF, por outro programa intitulado Auxílio Brasil, que possui intencionalidades distintas do anterior.

O programa Bolsa Família, implementado durante o governo Lula da Silva (2003-2010) e com vigência de 18 anos, atendia a pessoas situadas à margem da extrema pobreza. Sua condicionalidade estava vinculada à matrícula e frequência escolar das crianças em idade escolar, atendendo até cinco pessoas do mesmo núcleo familiar.

Com isso o PBF contribuía com o compromisso da escolarização às crianças das famílias de baixa renda e assegurava, assim, o direito humano à educação. Apesar da margem financeira ser menor para àqueles que viviam na extrema pobreza e pobreza, o programa garantia maior estabilidade aos usuários.

No entanto, o Auxílio Brasil surgiu como consequência decorrente da mudança na titularidade do governo federal e a consequente diminuição de renda do brasileiro, agravada com o contexto da pandemia do SARS-Cov-2, foi necessário ser criado auxílios financeiros para àqueles que se encontravam em situação de desemprego.

O que antes eram vários programas de assistência social, o Auxílio Brasil passa a integrar em apenas um programa várias políticas públicas de assistência social, saúde, educação, emprego e renda. O novo programa social de transferência direta e indireta de renda é destinado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país garantindo uma renda básica mínima a essas famílias.

No entanto, o atual desenho do programa Auxílio Brasil cria uma série de benefícios auxiliares, que segundo especialistas, geram mais condicionantes para que as famílias tenham acesso a ele.

Por exemplo, o Auxílio Brasil prevê um voucher creche para famílias que comprovem ter atividade remunerada ou emprego, ao

invés de focalizar àquelas que estão desempregadas, subvertendo a lógica do Bolsa Família de combater a pobreza e a extrema pobreza.

A importância dos programas sociais é fundamental para a diminuição da pobreza e das desigualdades sociais. A implementação de programas comprometidos com a erradicação da pobreza e compromisso na oferta de escolas é o que poderá minimizar tantas diferenças percebidas entre as regiões brasileiras, sobretudo quando se tem o Nordeste como referência dessas distinções.

Um exemplo disso ocorreu na última pesquisa domiciliar realizada pelo IBGE em 2021, que o Nordeste mostrou, por meio do coeficiente de Gine³, variação de 0,545 em 2018 para 0,559, em 2019, assinalando a região com maiores desigualdades, enquanto tal coeficiente diminui nas demais regiões.

Tal desigualdade chama a nossa atenção para que cada vez seja maior o compromisso educacional a partir de políticas públicas e programas de transferência de renda que possam contribuir para diminuição dos abismos sociais. O acesso e permanência na escola podem contribuir decisivamente para a diminuição das desigualdades, associadas aos programas de transferência de renda que se vincule à diminuição da pobreza e da pobreza extrema, e à frequência escolar. Ambos visando a garantia futura de gozo de direitos.

O descompromisso político com a diminuição das desigualdades educacionais, econômicas e regionais se transformam numa das maiores práticas de violência contra os cidadãos, sobretudo quando se fala de uma sociedade constitucionalmente democrática. O compromisso com as camadas mais pobres da sociedade brasileira diminui os altos índices de vulnerabilidade e assegura justiça social.

Segundo Amartya Sen (2001), em sua obra *Desigualdade Reexaminada* são dois os mecanismos principais que explicam a gênese das desigualdades sociais: capacidades e funcionamentos. As capacidades são as possibilidades de escolha, e aqui inserimos as

possibilidades das crianças, nas sociedades, ter poder para escolher, entre fazer ou deixar de fazer algo. O estudioso vai mais além, desenvolvendo uma abordagem que complementa a ideia de acesso desproporcional aos recursos, que podem ser vistos no caso do Nordeste brasileiro: acesso à escola na idade apropriada, acesso aos processos de desenvolvimento e aprendizagem, permanência ao ciclo de aprendizagens e finalização da escolaridade institucional e oficial

Esta acessibilidade e sua utilização são fundamentais para a conversão desses recursos em bem-estar, em realizações individuais e esperança de uma sociedade humanizada, por isso somos levadas a defender a igualdade entre todos, mas como isso poderá se dar? Como efetivar, enquanto ações legítimas, que possam minimizar as distinções entre pobreza e desigualdades sociais?

Ao nosso olhar, o caminho mais importante, é o caminho da Educação! Do compromisso com a educação para todos, de qualidade, como um direito social e de cidadania de fato e, conseqüentemente, podendo ter as desigualdades sociais e econômicas diminuídas.

Nas últimas décadas do século XX, a teoria crítica de Bourdieu e Passeron (1977), acerca do papel do sistema educacional na reprodução das desigualdades sociais e culturais. Esses autores evidenciam o desempenho da escola em funções de reprodução cultural e social. Para esses autores, ao inflacionar ou deflacionar o capital cultural inicial dos estudantes, adquirido na socialização familiar, étnica e de classe e, ao convertê-lo, ou não, em credenciais (qualificações, diplomas) mais ou menos valorizadas, a escola contribui na reprodução do status dos grupos e/ou das classes sociais.

Teoria muito criticada pela Academia, entre outros espaços científicos, foi, entretanto, uma importante voz que divulgou a importância da Escola na formação e reprodução cultural, quiçá, social.

O caminho individual para as trocas rentáveis e o sucesso escolar depende de familiaridade com o conhecimento, linguagem e padrões de avaliação específicos da escola, e reflete a distância ou afinidade entre a cultura doméstica e de classe (educação informal) e a cultura acadêmica (o currículo escolar formal). Assim, a produção do fracasso escolar é intrínseca ao funcionamento de um sistema educacional que recebe indivíduos de origens culturais diversas, mas implicitamente adota um único modelo educacional e cultural. Consequentemente, políticas que não levam em conta esses mecanismos reprodutivos, necessariamente, promovem desigualdade educacional e social.

No modelo de educação atual, a escola tem mais poder do que outras instituições como por exemplo a família. Se, por um lado, a ação escolar encontra limites sócio estruturais, por outro a reprodução social permite escolhas, e disputas ideológicas e culturais, quanto a conhecimentos e práticas pedagógicas, escolhas individuais e coletivas, profissionais e institucionais.

Bourdieu e Passeron (1977) mostram como a escola constitui um mercado simbólico mediando entre a desigualdade individual e as estruturas econômicas e simbólicas mais amplas, paralelas e subsequentes; portanto, na escola, os educadores têm autonomia, ainda que limitada, para influenciar os processos e resultados de sua própria produção - o espaço de produção na reprodução.

Consequentemente, as políticas e práticas educativas representam escolhas que podem reduzir ou aumentar a dependência dos estudantes em relação a sua origem social, quebrando ou apertando a corrente da conversão automática das diferenças regionais, materiais e culturais, de gênero, de raça e de classe, em sucesso ou fracasso escolar (Carvalho, 2000).

Por fim, no atual contexto, é preciso pontuar as enormes dificuldades que atingirão as crianças que vivem na pobreza e na extrema

pobreza no Nordeste brasileiro, sobretudo no contexto pandêmico e pós pandêmico.

Nosso cenário nordestino possui uma realidade que, através de estudos e dados oficializados pelo IBGE, aponta para as desigualdades sociais, econômicas e educacionais. A política de enfretamento do governo federal não tem dado conta de suprir as reais necessidades de justiça social, mesmo que nos Estados do Maranhão e Rio Grande do Norte tenham tido grande esforço governamental para tal propósito, tendo ambos sido os primeiros Estados do Nordeste à volta às aulas em 2022.

O surto da doença ainda afetará, por alguns anos, os modos diferentes das populações mais vulneráveis, sobretudo as crianças, as mulheres, os negros, indígenas, imigrantes e, em sua maioria, moradoras de comunidades e periferias das Zonas Urbanas e Rurais do Nordeste brasileiro.

São eles que sentirão mais fortemente os impactos sociais causados pela pandemia e os descasos cometidos pelo governo federal do Brasil com, nada menos de mais de 600 mil vidas perdidas, segundo o Ministério de Saúde, deixando significativo número de crianças sem um lar, ficando sob os cuidados de vizinhos, de um irmão mais velho, de parentes e muitos na invisibilidade do poder público.

Sem sermos normativas, é necessário pensarmos as transformações a partir do acesso e permanência à escola, à criação de escolas, à formação de professores comprometidos com as causas sociais e com políticas comprometidas com a justiça social. Sabemos que a educação não é o único canal de transformação social: é um deles.

Mas, um povo que domina os canais de comunicação social, a língua falada, por exemplo, pode se munir mais facilmente de instrumentos facilitadores de sua libertação e construir a sua própria História. Concluindo, queremos lembrar as palavras de Paulo Freire (1978), no seu livro *Pedagogia do Oprimido*,

[...] Mas, se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se [...] ao tratarmos a palavra, nem ao verbalismo, nem ao ativismo. (p.145).

Reflexão.

Se um povo tem consciência do quefazer, iluminado por uma teoria que conduza sua ação social, estará munido de armas que facilitarão sua libertação. O quefazer é teoria e prática, portanto, podemos refletir melhor a importância da Escola, da Educação, na relação reflexão e ação, teoria e prática, que abre caminho para um mundo em os homens e mulheres possam construir a sua própria História, respaldadas por um conhecimento que vai da vida para a escola e da escola para a vida. Daí, também, podemos refletir sobre a importância de uma escola de qualidade, com professores comprometidos.

Referências

- ARENDDT, Hannah.(1991) As origens do totalitarismo. Anti-semitismo, imperialismo, totalitarismo. São Paulo: Cia das Letras, São Paulo.
- BOURDIEU, P., & PASSERON, J.-C.(1077) Reproduction in education, society, and culture. CA: Sage. Beverly Hills.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura.(1996) LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). Brasília, DF: Presidente da República, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- CARVALHO, Maria Eulina. (2000). P. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. In: *Cadernos de Pesquisa* (110). <https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000200006>
- CUNHA, Francisca, SANTOS, Luiz, VIVEIROS, Kilza F. M. de., TAVARES, Andrezza & SOUZA, Ivanise. (2023). Autismo: desafios e possibilidades do comunicar para incluir. *Observatorio de la Economía Latinoamericana*. 21. 1994-2013. <https://doi.org/10.55905/oelv21n4-015>
- CUNHA, Francisca & VIVEIROS, Kilza F. M. de., (2021). História do ensino superior no Rio Grande do Norte e a desigualdade de acesso. *Research, Society and Development*. 10. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i12.20614>
- Evasão Escolar. In: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/11/25/risco-evasao-escolar-alunos-norte-nordeste.htm?cmpid=copiaecola>
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Juan Carlos, et al. (2023). Conductas de riesgo y programas de prevención en adolescentes institucionalizados. *Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología*. (2), 42–56. <https://doi.org/10.46661/respublica.8286>
- FREIRE, Paulo. (1978). Pedagogia do Oprimido. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (2012) Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (2019) População brasileira. Rio de Janeiro.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2021). População brasileira. Rio de Janeiro.
- KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. (2001). Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação.
- LAFER, Celso, (2006). A Reconstrução dos Direitos Humanos- um diálogo com o

- pensamento de Hannah Arendt, São Paulo: Companhia das Letras.
- LEITE, José Yvan & PAIVA, Marlúcia & MEDEIROS NETA, Olivia & MARTÍNEZ-OTERO PÉREZ, Valentín. (2016). Editorial - Dossiê Educação Escolar e Social. *HOLOS*. 5. 1-2. <https://doi.org/10.15628/holos.2016.4654>
- MARTÍNEZ-OTERO PÉREZ, Valentín, & PAIVA, Marlúcia. (2019). Historia y formación del profesorado. *Revista Educação em Questão*. 57. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n54ID19515>
- MIRANDA, Vanessa & VIVEIROS, Kilza F M de. (2021). O ideal social da escola doméstica/RN - relatos de uma memória. *Research, Society and Development*. 10. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i12.20675>
- PAIVA, Marlúcia. (2018). Educação popular no Rio Grande do Norte: A Campanha “de pé no chão também se aprende a ler”. *Revista Iberoamericana de Educación*. 76. 229-238. <https://doi.org/10.35362/rie7602859>
- PAIVA, Marlúcia. (2017). La archidiócesis de Natal y las escuelas radiofónicas (Rio Grande do Norte, Brasil). *Revista Iberoamericana de Educación*. 75. 133-146. <https://doi.org/10.35362/rie7501250>
- PAIVA, Marlúcia & MEDEIROS NETA, Olivia. (2014). A historicidade da cultura escolar nos eixos temáticos dos congressos brasileiros de história da educação (2000-2011). *Linguagens, Educação e Sociedade*. 40-51. <https://doi.org/10.26694/les.v0i30.8710>
- SEN, Amartya. (2010) Desenvolvimento como liberdade. SP: companhia das letras.
- SILVA, Eliana & Viveiros, Kilza F M de. (2017). Representações sociais de pobreza construídas pelos cursistas da Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social realizada no Rio Grande do Norte: primeiros resultados. *Educar em Revista*. 35-54. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51389>
- TELLES, Vera da Silva. (2013). Pobreza e cidadania. 2. ed. São Paulo: Programa de Pós Graduação em Sociologia da FFLCH-USP/Editora 34.
- VIVEIROS, Kilza F. M. de. (2011) O Instituto de Assistência à Infância: saúde e educação da criança maranhense (1911-1922) . 2011. 182p.Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, RN.
- VIVEIROS, Kilza. (2016). A assistência à infância pobre. *HOLOS*. 5. 13-21. <https://doi.org/10.15628/holos.2016.4686>
- VIVEIROS, Kilza F M de. (2019). A educação básica e a infância pobre no processo de acesso e permanência na escola. In: Humanidades & Inovação. v. 6 n. 18 (2019): Educação, Pobreza e Desigualdades Sociais: Interloquções entre Currículo e Ensino/Ensaio.
- VIVEIROS, Kilza. F. M. de. (2020). Educação, direitos humanos e formação de professores: reflexões e proposições. *Cadernos de Pesquisa*, 27(4), 8–28. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v27n4p8-28>
- VIVEIROS, Kilza F M de & MENEZES DE PAIVA, Marlúcia (2022). El niño en situación de vulnerabilidad en el nordeste de brasil, y su relación con la educación y el trabajo. *AlmaMater. Cuadernos de Psicopsicobiología de la Violencia: Educación y Prevención*, nº 3, Dykinson. <https://doi.org/10.14679/1750>
- VIVEIROS, K. F. M. de. (2023). Educação, pobreza e desigualdades sociais: estudos comparados na íbero-américa. *HOLOS*, 2(39). <https://doi.org/10.15628/holos.2023.15128>
- VIVEIROS, Kilza F M de. (2024). O acesso e permanência à escola como estratégia de diminuição das desigualdades sociais e de gênero: um olhar para o feminino. *HOLOS*. <https://doi.org/10.15628/holos.2024.17442>



Educación de la sexualidad en la adolescencia¹

Sexual education in Adolescence

Valentín Martínez-Otero Pérez

Universidad Complutense de Madrid

valenmop@edu.ucm.es

ORCID 0000-0003-3971-7204

Resumen

Este texto aborda la educación sexual desde una perspectiva pedagógica integral y humanista. La sexualidad está influenciada por la dimensión psíquica, ya que depende de la estructura de la personalidad, formada por cuerpo y mente/espíritu. La educación sexual cobra su verdadero sentido cuando se orienta al desarrollo completo de la persona. Desgajada de la educación integral del ser humano, esta formación puede desvirtuarse y perder su propósito. Desde la infancia, el educando debe recibir orientación sexual adecuada, acorde a sus características. Tras un análisis de la educación sexual desde una perspectiva internacional y en España, se destaca la controversia en torno a esta cuestión, reflejada en la diversidad de enfoques pedagógicos (moralista, funcionalista, afectivo, preventivo e integrador/compreensivo). El trabajo concluye con una propuesta orientadora de educación sexual para la adolescencia, centrada en la prevención de problemas y violencia, y en el fomento de conocimientos, valores y hábitos.

Palabras clave: *educación, sexualidad, prevención, violencia, adolescencia.*

Abstract

This text addresses sexual education from an integral and humanistic pedagogical perspective. Sexuality is influenced by the psychological dimension, as it depends on the structure of personality, which is formed by body and mind/spirit. Sexual education finds its true meaning when it is aimed at the complete development of the person. When detached from the integral education of the human being, this formation can be distorted and lose its purpose. From childhood, the learner must receive appropriate sexual guidance according to their characteristics. After analyzing sexual education from both an international perspective and in Spain, the controversy surrounding this issue is highlighted, reflected in the diversity of pedagogical approaches (moralistic, functionalist, affective, preventive, and integrative/comprehensive). The paper concludes with a guiding proposal for sexual education in adolescence, focused on the prevention of problems and violence, as well as the promotion of knowledge, values, and habits.

Keywords: education, sexuality, prevention, violence, adolescence.

¹ Este trabajo fue publicado en su primera versión en la colección *AlmaMater. Cuadernos de Psicobiología de la Violencia: Educación y Prevención*, nº 2, 2021, Dykinson, ISSN: 2695-9097. Pp. 101-114. Universidad Complutense de Madrid

Cómo citar este trabajo: Martínez-Otero Pérez, Valentín. (2025). *Educación de la sexualidad en la adolescencia*. Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología, (5), 01–11. <https://doi.org/10.46661/respublica.11268>.

1 Introducción

Los aspectos psíquicos influyen en la sexualidad, ya que esta permanece vinculada a la estructura de la personalidad, conformada por cuerpo y mente/espíritu. A veces, por este motivo, se utiliza el término 'psicosexualidad'.

Esta observación nos lleva a afirmar que la educación sexual debe abordar aspectos como la afectividad, la voluntad, el equilibrio personal y la moral. De lo contrario, corre el riesgo de desvirtuarse peligrosamente.

Desde la infancia, el educando debe recibir orientación sexual adecuada en aspectos como la salud, la higiene, el cuerpo y sus órganos, la reproducción, el género y la identidad, entre otros, lo cual también contribuye a la prevención de agresiones sexuales. El propósito de la educación sexual no es promover relaciones sexuales en la escuela, sino fomentar la responsabilidad y la participación de los estudiantes en temas relacionados con su salud y desarrollo emocional.

La incorporación de programas de educación sexual, sobre todo si se trata de niños muy pequeños, puede generar controversia, especialmente entre los padres, ya que en muchas culturas sigue siendo un tema delicado o incluso prohibido. Sin embargo, cada vez son más los docentes y progenitores que favorecen una educación sexual de calidad en las escuelas, que debe basarse en métodos pedagógicos adecuados y en materiales apropiados.

Aunque el debate sobre la educación sexual no es nuevo, en la actualidad se intensifica por la presencia de propuestas que se centran de manera excesiva en la genitalidad y el placer, sin considerar otros aspectos importantes de la formación integral del alumnado.

Muchos padres y profesores se sienten inseguros o incapaces de hablar sobre sexualidad con los niños y adolescentes. Esto se debe a que, en general, no tienen suficiente preparación o conocimientos sobre cómo

tratar estos temas de manera adecuada. Como resultado, suelen evitar el tema o delegar la responsabilidad de la educación sexual en la otra parte. Algunos padres, por ejemplo, esperan que sean los maestros los que orienten sobre sexualidad, mientras que algunos docentes creen que es responsabilidad de los padres. La dejación de responsabilidad genera un vacío en la educación sexual de los menores, que se quedan sin la formación adecuada sobre un tema esencial para su desarrollo personal y emocional.

Este vacío puede tener consecuencias negativas, ya que los jóvenes carecen de la información y orientación necesarias para tomar decisiones saludables y responsables.

La educación sexual debe comenzar desde la infancia. Brouskeli y Sapountzis (2017) argumentan que la investigación respalda que este tipo de formación debe iniciarse en los primeros años de vida, aunque señalan que en la mayoría de los países europeos la educación sexual formal comienza entre los 7 y los 12 años.

La sexualidad acompaña al ser humano a lo largo de su vida. En los primeros años de infancia (entre el primer y sexto año de vida), se expresa principalmente a través de la curiosidad (observaciones, manipulaciones, preguntas) y de las actividades lúdicas (exploraciones, imitaciones). A medida que los niños crecen (de los seis a los once o doce años), se entra en un período de latencia, caracterizado por una disminución de los impulsos sexuales, aunque las preguntas y los juegos relacionados con el tema aún pueden persistir. Con la llegada de la pubertad, los intereses y la energía sexual emergen con mayor intensidad, manifestándose de manera más clara en los niños y, en las niñas, más vinculados al afecto.

Sin dejar de lado el desarrollo de actitudes y valores, es fundamental proporcionar al niño, en un ambiente seguro y con un lenguaje apropiado, información adecuada sobre temas como el nacimiento, el amor de los padres, las diferencias entre los sexos, y la

higiene y cuidado del cuerpo. A medida que el niño crece, es posible abordar otros contenidos más complejos, como el compromiso en las relaciones de pareja, el respeto por la vida, los trastornos de la sexualidad, la prevención de embarazos y enfermedades de transmisión sexual, y la violencia sexual.

Es fundamental reconocer que la educación sexual, adaptada a la etapa de desarrollo, no debe limitarse a la transmisión de contenidos sobre la anatomía o la reproducción. También ha de contemplar las emociones, las relaciones interpersonales y el despliegue de habilidades para la toma de decisiones responsables. Los adolescentes, en particular, se encuentran en una etapa de exploración y autoconocimiento, en la que es esencial que reciban orientación sobre cómo establecer relaciones sanas y respetuosas, cómo comunicar sus límites y deseos, y cómo entender y manejar sus sentimientos.

Esta formación ha de abordar también los aspectos sociales y culturales que influyen en las concepciones de la sexualidad, como los estereotipos, la presión social y el impacto, a menudo negativo, de los medios de comunicación.

2 La educación sexual a nivel mundial: retos y perspectivas

En un mundo cada vez complejo, los programas de educación sexual han de prevenir la violencia sexual y paralelamente promover la inclusión y el respeto. De esta forma, se contribuye a la construcción de sociedades más justas y equitativas. Dicho esto, es sabido que la educación sexual varía según el contexto cultural, social y político de cada país.

Mientras en muchos lugares se ha avanzado hacia enfoques más integrales que incluyen temas como salud emocional y la prevención de abusos, en otras regiones persisten severas restricciones debido a factores religiosos, culturales o políticos, lo que limita el acceso a una educación adecuada.

A nivel internacional, cabe abogar por la implementación de programas de educación sexual inclusivos, basados en evidencia científica y adaptados a las necesidades locales. El objetivo es lograr, también en materia de sexualidad, una educación accesible a todos.

Al respecto, la UNESCO (2018) proporciona directrices internacionales sobre la educación sexual integral (ESI), y subraya su importancia en preparar a los niños y jóvenes para llevar una vida segura, productiva y plena, en un contexto donde el VIH, las infecciones de transmisión sexual, los embarazos no deseados, la violencia y la desigualdad de género son amenazas significativas para la salud y el bienestar.

El informe señala que, a pesar de los beneficios comprobados de una ESI de calidad y del creciente reconocimiento global de su relevancia para ayudar a los menores a tomar decisiones responsables, son pocos los niños, adolescentes y jóvenes que reciben la formación adecuada en sexualidad. En su lugar, muchos están expuestos en exceso a contenidos sexualmente explícitos a través de internet y otros medios.

Un reciente análisis de la literatura científica realizado por Goldfarb y Lieberman (2021) demuestra la efectividad de la educación sexual integral. Entre sus conclusiones se encuentran la promoción de la diversidad, la reducción de la homofobia, la prevención del abuso sexual infantil y la violencia en las relaciones, el fomento de relaciones saludables, el desarrollo del aprendizaje socioemocional y una mayor alfabetización mediática, lo que respalda enfoques que abordan la salud, el bienestar y la sexualidad de manera amplia, positiva e inclusiva durante toda la educación escolar.

Este enfoque integral no solo contribuye a la mejora de la equidad, la convivencia y la prevención de riesgos, también fomenta que se tomen decisiones informadas y responsables.

La educación sexual ha adquirido una importancia global y muchos países recurren a referencias internacionales para guiar sus políticas. En Estados Unidos, por ejemplo, en 2012 se publicó el documento *National Sexuality Education Standards: Core Content and Skills, K–12* (FoSE, Future of Sex Education), con el objetivo de proporcionar pautas sobre los contenidos esenciales de la educación sexual desde la etapa infantil hasta el nivel secundario en las escuelas públicas.

Este informe, en su segunda edición (FoSE, 2020), señala que los programas de educación sexual de calidad pueden ayudar a los jóvenes a retrasar el inicio de la actividad sexual, disminuir su frecuencia, reducir el número de parejas sexuales, aumentar el uso de métodos anticonceptivos y proteger contra embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual (ETS/ITS).

Junto a estos beneficios, la investigación revela que estos programas contribuyen a aumentar la conciencia sobre el abuso sexual infantil y favorecen que los niños y niñas se sientan más inclinados a denunciarlo. Entre los alumnos mayores, se han observado mejoras en las habilidades de negociación y una reducción en los riesgos de agresiones sexuales.

También se ha comprobado que estos programas favorecen una mayor permanencia en la escuela, lo que se traduce en un mejor rendimiento académico. Además, promueven la aceptación de la diversidad sexual, lo que reduce el riesgo de absentismo, abandono escolar, acoso y problemas de salud relacionados, como el VIH y otras ETS.

Estos beneficios no solo están relacionados con la salud, sino también con la prevención de la violencia, la mejora del aprendizaje y la inclusión de la diversidad.

En Europa, en 2010, la Oficina Regional para Europa de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y el Centro Federal de Educación para la Salud (BZgA) publicaron el documento *Standards for Sexuality Education in Europe*. Este informe propone un modelo de

educación sexual integral que busca ofrecer a niños y adolescentes una información científica y libre de prejuicios sobre todos los aspectos de la sexualidad, al tiempo que fomenta el desarrollo de las habilidades necesarias para actuar de acuerdo con esa información.

El modelo promueve valores como el respeto, la apertura y la equidad, y se aleja de un enfoque centrado en el miedo a los peligros de la sexualidad, como embarazos no deseados e infecciones de transmisión sexual. En su lugar, adopta un enfoque positivo y global, en el que la sexualidad es considerada como un aspecto del potencial humano.

Un informe más reciente (OMS y BZgA, 2018) resalta avances significativos en la incorporación de la sexualidad en los programas educativos, en gran parte gracias a la implementación de los estándares OMS-BZgA (2010) para la educación sexual en Europa.

Para evaluar si la educación sexual en los países tiene un enfoque integral, se consideran varios indicadores clave:

- 1) La enseñanza debe estar adaptada a la edad y al desarrollo del alumnado durante varios años.
- 2) Los objetivos deben ir más allá del conocimiento, y promover el desarrollo de competencias a través de la clarificación de valores y normas, incluidas las de género y sociales.
- 3) La educación debe fomentar habilidades conductuales protectoras y solidarias.
- 4) La amplitud de la educación sexual se refleja en la variedad de temas tratados, que deben incluir aspectos como los roles de género, la diversidad sexual y el consentimiento para el contacto sexual.

Así pues, la educación sexual integral, tanto en Estados Unidos como en Europa, ha demostrado ser fundamental. Contribuye al bienestar, a la prevención de riesgos y a la promoción de la inclusión. En general, su implementación en los programas educativos, más allá de sus concreciones, se basa en

enfoques científicos y valores de respeto, igualdad y responsabilidad, lo que favorece no solo la salud, sino también el desarrollo de competencias socioemocionales esenciales para una vida plena y segura.

3 Educación sexual en el panorama educativo español

La educación sexual en Europa presenta una notable diversidad, y en España, aunque no existe una legislación nacional consistente ni un plan nacional específico en este ámbito, la educación afectivo-sexual está presente en muchas escuelas, principalmente a través de talleres impartidos por organizaciones externas, como ONGs.

Estos talleres, algunos muy controvertidos, suelen dirigirse a alumnos de 12 a 16 años, muchos forman parte de programas más amplios de educación para la salud y su contenido varía considerablemente según la comunidad autónoma, la localidad, la institución educativa y la organización encargada de su implementación.

Con la entrada en vigor de la LOMLOE, Ley Orgánica de modificación de la LOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre), más conocida como “Ley Celaá”, se establecen directrices claras en relación con la igualdad de género, la coeducación y el respeto a la diversidad afectivo-sexual. Esta ley busca promover la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, prevenir la violencia de género y abordar la educación sexual desde una perspectiva inclusiva y no sexista.

Sin embargo, ha generado gran controversia y oposición en diversos sectores políticos y sociales, especialmente por la preocupación de que los enfoques educativos sobre sexualidad difieran de los valores familiares, lo que algunos califican como “adoctrinamiento” o una imposición de lo que se considera la “ideología de género”, supuestamente advertida en la manipulación de niños y adolescentes, en la legitimación del aborto, en el desprecio a la moral cristiana, etc.

La polarización sobre esta cuestión es evidente y muestra la dificultad de alcanzar un consenso en cuanto a cómo debe ser abordada la educación de la sexualidad en las aulas, dado que la diversidad de perspectivas culturales, religiosas y políticas en la sociedad española genera tensiones sobre el contenido y la forma de transmitir estos valores.

4 Destinatarios Controversias en la educación de la sexualidad

En verdad, resulta difícil, cuando no casi imposible, alcanzar un consenso suficiente sobre la educación sexual, un campo que ha sido poco explorado desde un enfoque científico, pero que se encuentra fuertemente influenciado por creencias religiosas, valores socioculturales y posiciones políticas. Este debate no se limita a una región o país, sino que se refleja en la diversidad de enfoques y programas educativos sobre sexualidad a nivel global. En la revisión de Leung et al. (2019), se ofrece un panorama general de las políticas, prácticas, formación, evaluación e investigación sobre educación sexual en dos países de habla inglesa (Estados Unidos y Reino Unido), así como en tres sociedades de habla china (Hong Kong, China continental y Taiwán).

En términos generales, se observa que existen muchas deficiencias y carencias en este ámbito en todas estas regiones. Coincidimos con los autores en que:

- Se requieren más iniciativas y colaboraciones coordinadas.
- Las políticas y programas de educación sexual deben basarse en una fundamentación científica sólida.
- Es crucial capacitar a los responsables de la implementación (como profesores y educadores sociales), así como a los padres.
- Se deben realizar evaluaciones rigurosas, tanto cuantitativas como cualitativas, para medir la efectividad de los programas.
- Es necesario disponer de bases de datos sobre programas y medidas efectivas para

una correcta difusión de prácticas basadas en evidencia.

- Los currículos no deben centrarse exclusivamente en los aspectos biológicos de la reproducción.
- Para promover una educación sexual adecuada, especialmente en la adolescencia, los responsables de los programas deben considerar la complejidad del desarrollo sexual, y abordar temas como el género, la diversidad, las relaciones, el empoderamiento y el consentimiento.

Tal como concluyen Khubchandani, Clark y Kumar (2014) desde India, donde la educación sexual es también un tema polémico en el ámbito de la salud infantil, los responsables de las políticas y los actores involucrados deben asegurar que la evidencia científica sea el núcleo de la formulación de políticas y la planificación de programas educativos sobre sexualidad.

El estudio realizado por Panchaud et al. (2019), que analiza las políticas de educación sexual integral en países de ingresos bajos y medios (Perú, Guatemala, Ghana y Kenia), revela que el principal obstáculo en estos países es la falta de marcos políticos claros y de apoyo para la implementación de esta educación.

El compromiso gubernamental es insuficiente, los recursos económicos son limitados o inexistentes, los sistemas de seguimiento y evaluación son débiles, y existe una gran descoordinación entre los ministerios, las organizaciones y otros actores involucrados.

Además, la falta de consenso sobre las necesidades educativas de los estudiantes y las mejores estrategias para abordarlas constituye otro desafío clave, con una marcada división entre los defensores de un enfoque basado en los derechos, que aboga por una educación y servicios integrales, y aquellos que apoyan un enfoque conservador centrado en la abstinencia.

Es fundamental que los esfuerzos educativos sobre sexualidad, sin perder de vista las

preocupaciones de los padres y la comunidad, se adecúen a las necesidades reales del alumnado y se adapten a sus diferentes contextos socioculturales. Para ello, se requiere un enfoque multidisciplinario que integre a expertos en salud, educación y derechos humanos, así como la participación activa de las familias.

5 Enfoques en educación de la sexualidad

A continuación, repasamos y analizamos, a partir de la UNESCO (2014), algunos de los enfoques más relevantes en la educación de la sexualidad:

- El enfoque moralista es el más antiguo y busca transmitir las normas de comportamiento de un grupo, comparando la acción individual con lo que la sociedad permite mediante sus reglas explícitas o implícitas. Desde esta perspectiva se define lo que es “bueno” o “malo” y se corre el peligro de que no se respeten los derechos individuales.

En el pasado, no era infrecuente encontrar profesores que, al abordar el tema de la sexualidad, adoptaban una postura sermoneadora hacia los estudiantes. En lugar de promover una ética sólida, su enfoque solía ser más cercano al adoctrinamiento, con la intención de prevenir y corregir lo que consideraban “conductas desviadas” de los jóvenes.

El enfoque moralista, no moral, ha evolucionado hacia un enfoque ético, en el cual se fomenta la responsabilidad en el comportamiento y la toma de decisiones que favorezcan el bienestar propio y ajeno.

En este marco, se destacan valores como la abstinencia sexual, considerada una estrategia efectiva para prevenir embarazos no planificados y enfermedades de transmisión sexual, y porque, como señala García Hoz (1994, 147), ennoblece las inclinaciones sexuales al ubicarlas en el contexto del amor genuino y las encauza hacia

la misión que tienen dentro de la naturaleza humana.

- El enfoque funcionalista se deriva del anterior y adopta una perspectiva biológica. Este enfoque se centra en brindar información a los estudiantes sobre el cuerpo humano, su funcionamiento, el proceso de fecundación, embarazo y parto, y, si es necesario, sobre la respuesta sexual humana.

Molina (1999) subraya que, desde una visión biológica, se ha otorgado gran relevancia a las hormonas, vistas como “fuerzas impulsoras” del comportamiento sexual; no obstante, este autor aclara que, aunque una persona esté fisiológicamente preparada para la actividad sexual, pueden existir factores inhibidores de distinta naturaleza que prevalezcan sobre los biológicos.

Por su parte, Hault (1984) ya advertía que, aunque el enfoque biológico estaba ganando aceptación para explicar la sexualidad humana, las afirmaciones de este enfoque “naturalista” debían ser cuestionadas, principalmente porque provenían de estudios con animales, lo que limitaba su aplicabilidad al comportamiento humano.

Aunque la biología tiene un impacto innegable en la vida sexual, también es esencial considerar la influencia del entorno sociocultural. En la educación de la sexualidad, no puede faltar la información biológica, pero igualmente debe integrarse la orientación psicológica, cultural y espiritual orientada al crecimiento personal. De este modo, la sexualidad deja de ser vista como una simple conducta impulsada por instintos, y toma un rumbo hacia una maduración gradual caracterizada por el control de los impulsos, la apertura emocional, el equilibrio afectivo y el amor.

- El enfoque afectivo se centra en aspectos como la vida emocional y el placer. Sin embargo, el profesorado generalmente se siente poco preparado para abordar temas relacionados con esta perspectiva, tales como la masturbación, las relaciones sexuales, la diversidad sexual, entre otros.

En el contexto español, según lo señalado por Venegas (2011), las cuatro áreas clave del enfoque afectivo-sexual desde la teoría social feminista son: género, sexualidad, afectividad y cuerpo.

Este enfoque afectivo-sexual, que no es homogéneo, como tampoco lo es el feminismo, incluye voces que abogan por la educación como medio para eliminar la brecha de género y empoderar al género femenino desde la infancia. También propone replantear el binarismo varón y mujer y contemplar de forma inclusiva a las personas con diversas orientaciones sexuales e identidades de género, tal como suelen quedar agrupadas en las siglas LGTBIQ+.

Otros objetivos son: desmontar la visión androcéntrica de la sexualidad, derribar el mito del amor romántico (Barbosa, 2021), y subrayar el derecho de las mujeres al placer, al mismo tiempo que se previene la violencia de género.

Por otro lado, existen detractores que consideran que este enfoque se enmarca dentro de lo que se denomina “ideología de género” (que no debe confundirse con la “perspectiva de género”, la cual defiende la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres sin negar sus diferencias).

Estos críticos se adscriben a una antropología pedagógica de inspiración cristiana, que contempla la vida humana bajo la doble condición de masculinidad y feminidad, y que orienta la educación afectivo-sexual hacia el amor y el desarrollo personal (Martín, 2021).

En este enfoque, se sostiene que el hombre y la mujer son dos formas biopsicosocioculturales y espirituales de ser persona, distintas pero complementarias e inseparables, que se proyectan en todos los aspectos de la vida.

Tal como lo describe Marías (1970), esta “condición sexuada” impregna toda la existencia, la cual se vive plenamente desde una realidad masculina o femenina.

- El enfoque preventivo ha tendido a centrarse en la transmisión de información sobre las consecuencias negativas de la actividad sexual, como las ITS/VIH o los embarazos no deseados. Sin embargo, ha sido criticado principalmente por limitarse a destacar los riesgos de las relaciones sexuales sin fomentar la responsabilidad ni abordar la canalización de la afectividad.

El concepto de 'prevención' suele asociarse con la acción que evita el daño o perjuicio, y, si bien esta perspectiva es válida y necesaria, junto con la intervención reparadora, creemos que se debe avanzar hacia una educación sexual que promueva el desarrollo personal. Por ello, aunque la prevención de problemas derivados de la actividad sexual es importante, esta debe estructurarse adecuadamente, sin excluir en los programas educativos otras dimensiones que favorezcan, según las características y las etapas evolutivas de los escolares, un estilo de vida saludable y el crecimiento de la personalidad.

- Enfoque integrador o comprensivo, que se caracteriza por su base plural: derechos humanos, perspectiva de género, cultura, entorno y características del grupo con el que se trabaja. Diversas organizaciones nacionales e internacionales, como la UNESCO, han adoptado este enfoque, cuyo objetivo es fomentar el despliegue personal y la capacidad de ejercer los derechos individuales, especialmente los relacionados con la sexualidad y la reproducción.

Desde esta perspectiva, la educación sexual se considera una herramienta clave para proteger y promover derechos fundamentales, que deben materializarse en decisiones responsables sobre la sexualidad y la reproducción, respetando siempre los derechos de los demás. Se parte de la premisa de que la formación sexual insuficiente o la desinformación limitan gravemente la capacidad para llevar una vida sexual plena, algo que afecta sobre todo a los adolescentes, quienes, en entornos digitales y analógicos muy sexualizados, son vulnerables a enfermedades e infecciones de transmisión

sexual, violencia, embarazos no deseados, entre otros.

La investigación de Rohrbach et al. (2015) encaminada a evaluar el impacto de un programa de educación sexual basado en los derechos mostró que los estudiantes que participaron en la formación obtuvieron mejores resultados en diversas áreas psicosociales y comportamentales: conocimiento de la salud sexual, actitudes hacia los derechos en las relaciones, comunicación con la pareja, autoeficacia para la protección, acceso a información sobre salud y conocimiento de servicios sanitarios.

En este enfoque, se echa de menos la consideración de los deberes, complemento necesario de los derechos. Derechos y deberes regulan el comportamiento y promueven el ejercicio de una sexualidad responsable.

Los derechos se fundamentan en la dignidad humana, y el compromiso educativo con esta dignidad es indispensable. Esos mismos derechos, ligados moral y jurídicamente a los deberes, establecen obligaciones respecto a los demás, exigen respeto y garantizan la libertad.

Desde esta perspectiva, basada en la dignidad humana, organizada según las características psicoevolutivas, sensible a la diversidad y al contexto, y que permite reconocer tanto los derechos como los deberes, accedemos seguidamente a nuestra concepción ético-antropo-pedagógica, que alimenta el marco educativo en el que se basa nuestro enfoque didáctico.

6 Propuesta educativa sobre sexualidad para adolescentes

Cualquier diseño de educación de la psicosexualidad en la adolescencia, encaminado hacia un horizonte de desarrollo integral de la persona, debería promover la adquisición de conocimientos, valores y hábitos.

A continuación se ofrecen algunos descriptores orientadores sobre la triple realidad pedagógica (Martínez-Otero, 2021):

Contenidos

- Concepto de persona: la identidad humana desde una visión integral.
- Anatomía y fisiología sexual: fundamentos biológicos y fisiológicos.
- Sexualidad/psicosexualidad: enfoques sobre la dimensión afectiva y psicológica de la sexualidad.
- Afectividad, ternura, amor: sentimientos y emociones en el ámbito de las relaciones.
- Desarrollo y crecimiento personal: procesos de maduración emocional y psicológica.
- Placer, alegría y felicidad: el bienestar integral.
- Pubertad y adolescencia: cambios físicos, psicológicos y emocionales en la adolescencia.
- Reproducción, embarazo y parto: aspectos biológicos, éticos y emocionales.
- Anticoncepción: métodos y responsabilidad en la planificación familiar.
- El aborto: reflexiones éticas, sociales y personales sobre la interrupción voluntaria del embarazo.
- Derechos y deberes: el marco ético y legal de la sexualidad.
- La paternidad y la maternidad: implicaciones emocionales y sociales.
- La familia: su influencia en el desarrollo afectivo.
- Medios de comunicación, tecnologías y sexualidad: impacto de los medios y las nuevas tecnologías en las percepciones sexuales.
- Relaciones interpersonales: construcción de relaciones sanas y respetuosas.
- Violencia sexual: prevención, sensibilización y apoyo a víctimas.
- Enfermedades e infecciones de transmisión sexual (ITS): prevención y

cuidados relacionados con la salud sexual.

- Trastornos sexuales: identificación y apoyo ante problemas psicológicos o físicos en la sexualidad.
- Diversidad sexual: variedad de orientaciones e identidades sexuales.

Valores

- Respeto: fundamentar las relaciones en el respeto mutuo y la dignidad.
- Inclusión: reconocimiento y valoración de cada persona,
- Empatía: comprensión y apoyo a los demás.
- Asertividad: expresión clara y respetuosa de pensamientos y deseos.
- Compromiso: responsabilidad en las decisiones y acciones.
- Comunicación en la pareja: fomentar el diálogo abierto y respetuoso.
- Diálogo entre padres e hijos: promover una comunicación abierta y orientadora sobre sexualidad y afectividad.
- Responsabilidad: asumir las consecuencias de las decisiones.
- Amistad: valoración de las relaciones basadas en el respeto y apoyo mutuo.

Hábitos

- Higiene y cuidado de la salud: autocuidado, limpieza diaria, bienestar físico y mental.
- Ocupación apropiada del tiempo libre: actividades recreativas, desarrollo personal, ocio constructivo.
- Actividad física y deportiva: ejercicio regular, liberación de energía, fuerza, salud cardiovascular.
- Colaboración con los demás: colaboración, empatía, resolución de conflictos.

La estructura de conocimientos, valores y hábitos mencionada anteriormente tiene como objetivo fomentar la madurez y un estilo de vida saludable en los adolescentes, lo que implica un enfoque integral que abarca lo

biológico, lo psicológico, lo social y lo espiritual.

Es importante señalar que, a nivel internacional, se ha demostrado que la falta o insuficiencia de educación sexual aumenta el riesgo de violencia (Rollston et al., 2020).

No obstante, el enfoque positivo que debe caracterizar esta educación dentro del proceso formativo integral, resalta la importancia de promover el desarrollo armónico, la autonomía, el amor y el bienestar en un entorno que garantice el respeto y el trato digno.

Las instituciones educativas, con la colaboración de los padres como primeros educadores y el apoyo de la comunidad, no deben eludir su papel crucial en la formación de la sexualidad. Para que los adolescentes desarrollen plenamente su psicosexualidad, aprendan a cuidarse a sí mismos, se interesen por los demás, prevengan problemas, se autoafirmen y, en última instancia, crezcan como personas, necesitan contar con un apoyo familiar y escolar adecuado, además de con servicios comunitarios apropiados.

Entre estos recursos, que han de ser accesibles, habrá unos que inviten a los adolescentes, acaso llenos de pudor o de creencias erróneas, a consultar y a recibir orientaciones valiosas, en su propia casa o en contextos profesionales presenciales o virtuales, y otros que, por voluntad colectiva, enriquezcan el ambiente de esos educandos mediante la animación sociocultural y los referentes morales, algo quizá más necesario hoy que nunca, si nos atenemos a las influencias negativas de un entorno que en muchos aspectos se muestra degradante y violento.

Este enfoque educativo integral debe considerar las necesidades de cada escolar y su contexto familiar y social. La educación sexual debe ir más allá de la información técnica, y promover el crecimiento ético y el respeto hacia uno mismo y los demás. Los programas deben ser dinámicos, adaptados a las características evolutivas y los desafíos

actuales de los educandos, y fomentar decisiones responsables y saludables que favorezcan su bienestar y las relaciones interpersonales basadas en el respeto y la dignidad.

Referencias

- BROUSKELI, Vasiliki. & SAPOUNTZIS, Antonis. (2017). Early childhood sexuality education: Future educators' attitudes and considerations. *Research in Education*, 99 (1), 56-68. <https://doi.org/10.1177/0034523717740149>
- DA CUNHA, D Jason B. (2021). La morbosidad de los celos en la violencia pasional. *Cuadernos de Psicobiología de la Violencia: Educación y Prevención*. n° 2, Dykinson. Pp 149-161. <https://doi.org/10.2307/j.ctv20hcskd.15>
- FoSE (2012). National Sexuality Education Standards: Core Content and Skills, K–12 (a special publication of the Journal of School Health). Documento disponible en: <https://goo.su/I7BtgXR>.
- FoSE (2020). National Sexuality Education Standards: Core Content and Skills, K–12. Second edition. Documento disponible en: <https://goo.su/RcJ3r>.
- GARCÍA HOZ, Victor. (1994). Orientación de la sexualidad (126-156). En García Hoz, V. et al.: La orientación en la educación institucionalizada. La formación ética, Rialp.
- GOLDFARB, Eva. & LIEBERMAN, Lisa. (2021). Three decades of research: the case for comprehensive sex education. *Journal of Adolescent Health*, 68, 13-27. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.07.036>
- HOULT, Thomas. Ford. (1984). Human sexuality in biological perspective: Theoretical and methodological considerations. *Journal of Homosexuality*, 9(2-3), 137-155. https://doi.org/10.1300/J082v09n02_09
- KHUBCHANDANI, Jagdish.; CLARK, Jeffrey.; & KUMAR, Raman. (2014).

- Beyond controversies: sexuality education for adolescents in India. *Journal of family medicine and primary care*, 3(3), 175–179. <https://doi.org/10.4103/2249-4863.141588>
- LEUNG, Hildie.; SHEK, Daniel.; LEUNG, Edvina. & SHEK, Esther. (2019). Development of Contextually-relevant Sexuality Education: Lessons from a Comprehensive Review of Adolescent Sexuality Education Across Cultures. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16 (4), 621. <https://doi.org/10.3390/ijerph16040621>
- MARÍAS, Julián. (1970). Antropología metafísica. *Revista de Occidente*.
- MARTÍNEZ-OTERO PÉREZ, Valentín. (2021). La educación de la sexualidad en la escuela: propuesta orientadora para adolescentes. *Cuadernos de Psicosociobiología de la Violencia: Educación y Prevención*”. nº 2, Dykinson pp 101-115. ISSN: 2695-9097. <https://doi.org/10.2307/j.ctv20hcsgd.11>
- MARTÍN RAMÍREZ, Jesús. (2021). Sexo Vs. Género. *Cuadernos de Psicosociobiología de la Violencia: Educación y Prevención*”. nº 2, Dykinson pp 25-41. ISSN: 2695-9097. <https://doi.org/10.2307/j.ctv20hcsgd.5>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). LOMLOE, Ley Orgánica de modificación de la LOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, 340. Documento disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- MOLINA, Ludwin. (1999). Human sexuality. Northridge, California State University.
- OMS y BZgA (2010). Standards for Sexuality Education in Europe. Documento disponible en: https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/WHO_BZgA_Standards_English.pdf
- OMS y BZgA (2018). Sexuality education in Europe and Central Asia: state of the art and recent developments. An overview of 25 countries. Documento disponible en: <https://goo.su/EiVLLXu>.
- PANCHAUD, Chistine.; KEOGH, Sarah.; STILLMAN, Melissa.; AWUSABO-ASARE, Kofi.; MOTTA, Angélica.; SIDZE, Estelle. & MONZÓN, Ana. (2019). Towards comprehensive sexuality education: a comparative analysis of the policy environment surrounding school-based sexuality education in Ghana, Peru, Kenya and Guatemala. *Sex Education*, 19 (3), 277-296. <https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1533460>
- ROHRBACH, Louise; BERGLAS, Nancy.; JERMAN, Petra.; ANGULO-OLAIZ, Francisca.; CHOU-CHIH, Ping. y CONSTANTINE, Norman. (2015). A rights-based sexuality education curriculum for adolescents: 1-year outcomes from a cluster-randomized trial. *Journal of Adolescent Health*, 57(4), 399-406. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.07.004>
- ROLLSTON, Rebekah.; WILKINSON, Elizabeth .; ABOUELAZM, Rasha.; MLADENOV, Petar.; HORANIEH, Nour.; & JABBARPOUR, Yalda.; (2020). Comprehensive sexuality education to address gender-based violence. *Lancet*, 396 (10245), 148-150. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)31477-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)31477-X)
- UNESCO (2014). Educación Integral de la Sexualidad: Conceptos, Enfoques y Competencias. París, UNESCO. Documento disponible en: <https://goo.su/tezcI>.
- UNESCO (2018). Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia. París, UNESCO. Documento disponible en: <https://goo.su/8G7yS0s>.
- VENEGAS, Mar. (2011). El modelo actual de educación afectivo-sexual en España. El caso de Andalucía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55 (3), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie5531592>



Ciúme e violência no binômio multidimensional do vínculo emocional¹

Jealousy and violence in the multidimensional binomial of emotional attachment

Djason Barbosa da Cunha

Instituto Internacional de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas (IHCSA)
Centro de Estudos Psicanalíticos de Natal
djason@uol.com.br
ORCID 0009-0001-9607-2476

Resumo

Este trabalho trata da questão da relação entre ciúme e violência no âmbito do circuito da paixão, um sentimento que acossado pelo ciúme tende a cair no campo da morbidade afetiva, com graves consequências na saúde mental e relacional do sujeito. A dinâmica que se instaura nesse circuito conflitual é analisada a partir do olhar psicanalítico, que suscita uma compreensão mais aguçada sobre o sentir, o pensar e o agir de sujeitos de uma relação amorosa conturbada por sentimentos extremados de ciúme patológico.

Palavras chave: Morbidade, Paixão, Ciúme, Violência.

Abstract

This work deals with the question of the relationship between jealousy and violence within the scope of the passion circuit, a feeling that is beset by jealousy tends to fall into the field of affective morbidity, with serious consequences on the subject's mental and relational health. The dynamics that are established in this conflictual circuit is analyzed from the psychoanalytic perspective, which gives rise to a sharper understanding of the feeling, thinking and acting of subjects in a love relationship troubled by extreme feelings of pathological jealousy.

Key words: Consent; Sexual assaults; Vices; Mistake.

¹ Este trabalho foi publicado em sua primeira versão na coleção AlmaMater. Cuadernos de Psicobiología de la Violencia: Educación y Prevención, nº 2, 2021, Dykinson, Universidade Complutense de Madrid.

Cómo citar este trabalho: Barbosa da Cunha, Djason (2025). Ciúme e violência no binômio multidimensional do vínculo emocional. *Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología*, (5), 01–11. <https://doi.org/10.46661/respublica.11092>.

1 Introdução

A violência passional é um dos fenômenos mais complexos da vida diante da qual o indivíduo se posiciona com seus instintos, sentimentos e emoções. A relação indivíduo/violência, é objeto complexo de conhecimento. E mesmo que a psiquiatria tente explicar a estrutura psíquica do ser humano, revelando como a energia produzida pelas esferas dos instintos, com seu caráter impulsivo, é influenciada pela vontade e colocada à disposição da consciência, mostra-se insatisfatório na eficácia de suas respostas.

No entanto, ter presente a intensidade dos fenômenos psíquicos na explicação de determinados fatos violentos, não deixa de ser procedimento apropriado para uma percepção comum do jogo dos sentimentos humanos na ação e reação da violência. É evidente que existe uma variedade muito ampla e significativa de fatos que podem ser inventariados. Mas, não é objetivo dessa abordagem elencar as variadas formas de análise psíquica na construção do fato violento. O que se propõe é não perder de vista a influência dos conteúdos inconscientes e afetivos da personalidade na conduta desviante no drama passional e os reflexos desta no nível social e familiar.

É no campo da violência passional que se encontram situações de expressão das representações ligadas à sensualidade inscritas no jogo dissimulado da repressão sexual e dos estados de ansiedade, causados por conteúdos não conscientes e aspectos afetivos da personalidade.

O fato é que neste terreno movediço, onde mais claramente refletem-se os medos e os desejos dos sujeitos, os tipos com elementos normativos deixam aberto um campo de apreciação que, geralmente, foge ao alcance do aparato jurídico-dogmático.

A existência da ilicitude passa a depender também da significação que estas “imagens carregadas de afeto” encontram em sua tradução, não só na cultura de um grupo, mas também na experiência e simbologia pessoais.

Considerado o elemento básico da afetividade, o afeto é conceito originário da psicologia, sendo este definido como a “sensação subjetiva e imediata que o indivíduo experimenta em relação a um objeto, situação ou pessoa e que orienta o seu comportamento. Unidade de que é constituída a afetividade. A gama dos afetos é muito ampla e varia segundo a tonalidade, qualidade e intensidade, em função de eixos polarizadores como alegria/tristeza, prazer/desprazer, agradável/desagradável, amor/ ódio” (PESTANA, e PÁSCOA, 1998).

Daí a natureza ética de seu conteúdo, visto estar ligado à lógica de um juízo particular, do grupo e/ou do indivíduo, cujo raciocínio moral está centrado no argumento da justificação, na razão de ser da própria conduta desviante.

A perspectiva que tomamos por referência para analisar este tipo de ato destrutivo se apoia na análise psicanalítica do “vínculo afetivo”, transtornado pela insuportável perda do objeto amado, que instaura um movimento interior de escassez interiorizada, capaz de gerar ódio repentino e, às vezes, violência extremada. Esta é uma instância que comporta uma série de perfis simbólicos de significantes existenciais, que além de sugerir a existência de uma referência inconsciente de temporalidade aberta se inscreve também num espaço de representação moral e dependência afetiva, plasmada por um processo relativamente arbitrário de componentes éticos, psicológicos, ideológicos e jurídicos (CORRÊA, 1983, p.23).

Neste sentido, podemos estabelecer um quadro de referência teórica cuja constituição implica no exame do fenômeno enquanto efeito de estrutura e de alguns perfis como prática específica contida nos limites deste efeito. A configuração da violência passional sugere que o conceito deve retomar a inserção do fenômeno num movimento dinâmico, marcado por profunda comoção existencial, que se mediatiza através de um núcleo ambíguo de prática discursiva definida na constância da oposição entre estrutura e existência.

Essa evidência metafórica, discursiva, se inscreve num tipo de dramaticidade social em que as relações entre um casal sofrem um desdobramento da esfera privada para a pública, toda vez que há o descumprimento de uma norma prescrita pelo Estado, o que o torna, assim, competente para intervir, como força reguladora, através dos aparatos policial e jurídico. Apesar dos atos se fazerem circunscritos a uma realidade privada, interessando basicamente aos diretamente envolvidos, a relação deixa então de ser circunscrita e alcança outras esferas sociais.

No caso, primeiro ao controle policial e depois à organização judiciária, que passam a assumir a tutela do questionamento da quebra da norma jurídica, evidenciada na morte ou tentativa de morte. Ao drama familiar, superpõe-se o drama social mais amplo, onde a ameaça virtual a outros membros da sociedade e mais, concretamente, às próprias leis estabelecidas, enseja a adesão a um procedimento formal — representado pelos autos —, que tende a negligenciar a importância dos atos em si mesmo. Se o crime é um questionamento, uma quebra de determinada regra jurídica, ele serve, ao mesmo tempo, como pretexto para o escrutínio da adequação ou não do acusado (e da vítima) a outras normas de convívio social e ao seu reforço ou enfraquecimento.

O fato é que o agressor passional apresenta um quadro de características similar ao de um transtorno psíquico ou perturbação de saúde mental, com graus variados de comprometimento do juízo cognitivo, em sua modalidade "obsessivo-compulsiva", na qual o foco da compulsão é a imagem do outro, deificada numa relação de escassez interiorizada. Sob esse domínio, o agressor passional reconhece no agir do outro a negação de sua afirmação, que lhe compunge a uma sequência mais ou menos complexa de comportamentos executados de forma rígida e repetida, com ritos esconjuratórios, e um modo de pensar caracterizado pela ruminação mental, a dúvida e os escrúpulos. Esse quadro psíquico tende a comprometer a clareza do

juízo valorativo, que se torna parcialmente comprometido na aferição da vontade do sujeito, que além de vivenciar uma experiência delirante do pensamento, com prejuízo do entendimento das consequências da prática do fato ilícito, ele também rumina e destila um ódio abrupto que justifica, para ele, seu ato de vingança.

2. A paixão e a morbidez dos afetos

Apesar de sua permanente atualidade, o tema da paixão restaura uma dimensão da tradição milenar do pensamento Ocidental: a análise sistemática e rigorosa das paixões humanas. Descrita como um universo de modalidades, a paixão é encontrada no fundamento da organização social e na aventura individual de cada um. Os gregos foram os primeiros que construíram uma síntese do universo afetivo e passional. Na matriz da medicina hipocrática, o impulso passional foi tratado como uma manifestação do temperamento, influenciado por certos humores capazes de engendrar estados linfáticos ou violentos, deprimidos ou melancólicos.

Já com os estóicos e Aristóteles o estudo da paixão vai ganhar uma dimensão ética, pois é através dela que o sujeito passional é refletido enquanto categoria de um discurso moral e jurídico. Se para os estóicos a paixão é uma "pulsão excessiva" que neutraliza a capacidade de discernimento dologos e engendra uma tendência desarrazoada que induz ao erro, além de representar um sintoma de fraqueza da alma, para Aristóteles a paixão é uma tendência implantada na natureza humana, mas suscetível de ser controlada pela educação, mesmo assumindo a característica de um afeto mórbido. Para ele o homem virtuoso não é aquele que renuncia à paixão, mas aquele que adquiriu controle suficiente de si mesmo para não ceder ao impulso de maneira irrefletida.

A oposição entre essas duas modalidades éticas instaura a discussão entre o normal e o patológico. É mais uma vez Aristóteles, na *Ética a Nicômaco*, que qualifica objetivamente os dois conceitos, ao considerar a paixão

como um fenômeno mórbido – um *phatos* –, que carrega originariamente dois conceitos distintos: o passional, que suscita a discussão ética da conduta, e o patológico, que reenvia ao diagnóstico clínico. No primeiro, a paixão é uma normalidade da natureza humana, cuja ausência de controle legítima o julgamento da vontade e da responsabilidade do sujeito. No segundo, o abandono ao *pathos*, com completa ausência da parte superior da alma, e que deve situar-se “para além dos limites da maldade”, remete à influência de uma doença, modernamente estudada pela psicopatologia, suscetível de ser tratada no âmbito do diagnóstico médico.

Ora, o que se assiste atualmente é o obscurecimento desse marco divisório. E, como bem acentua Foucault, esse é um dos traços marcantes da modernidade: o crescente deslocamento de condutas do mundo da ética para o da terapêutica. Assim, diz ele, “quando se quer individualizar o adulto são, normal e legalista, agora é sempre perguntando-lhe o que ainda há nele de criança, que loucura secreta o habita, que crime fundamental ele quis cometer” (FOUCAULT, 1998, p.161).

Com efeito, a mentalidade moderna tem neutralizado o conceito de paixão. Pode-se dizer mesmo que o espírito da virtuosidade cedeu lugar à ideologia de adaptação à vida, animada por uma antropologia dos sentidos que busca libertar o indivíduo de suas angústias e inibições. Por seu turno, a paixão deixou de ser compreendida como uma irrupção do demoníaco encravado na natureza do homem, ou como um componente congênito do seu caráter, o qual ele deveria controlar e dirigir, mas como uma espécie de alienação dos sentimentos, fator de perturbação do comportamento que ele é incapaz de controlar por si mesmo e que só uma ação terapêutica seria eficaz para conter a lesividade desse sintoma, dessa pulsão. Assim, atenua-se o impulso passional e a infração da norma é imputada à doença e não a malevolência da vontade, renunciando-se,

assim, as implicações éticas da responsabilidade da conduta.

O fato é que vivemos em uma época em que a conduta passional é (re) categorizada por um discurso cognitivo de justificativas e circunstâncias atenuantes. Essa noção, forjada por hábeis advogados no vigor da revolução individualista do século XVIII, fortaleceu-se graças ao romantismo. Atravessou a rigidez moral da época vitoriana e incorporou-se, no século XX, ao discurso legal que instaurou uma nova ordem de controle dos desejos, até hoje em vigência. Erguendo o olhar para o universo passional se divisa uma lógica da ação e uma concepção do sujeito inteiramente determinadas por uma teoria do valor e pela dinâmica dos interesses. Isso se traduz, em particular, por uma mudança de orientação dos objetos de valor: de desejáveis que eram passam a ser necessários e indispensáveis.

No domínio dos valores, a dimensão pragmática da paixão afeta o corpo e a mente, suscitando a imperiosidade do querer. No domínio das necessidades, a dimensão pragmática determina o grau de exigência do corpo que, por sua vez, determina o grau de exigência da mente, por intermédio de um saber refletido que consiste, para os sujeitos, numa apreensão consciente de interesses. Admite-se que uma pulsão demasiadamente tensiva e poderosa é capaz de anular a vontade do sujeito e de diminuir-lhe a culpabilidade, restaurando-se, assim, o tema estoíco sobre a paixão.

A esse respeito se pronuncia Gérard Lebrun: “Ora, pode-se indagar se esta noção é compatível com aquela que reconhece a normalidade das paixões. Se minhas paixões são elementos constitutivos de minha saúde mental, contrariamente ao que pensavam os estoicos, e se visamos integrá-las ao nosso comportamento em vez de aniquilá-las, então é necessário admitir que o adulto tido como normal, de agora em diante, é responsável por suas paixões e pelo mau uso que delas venha a fazer por ‘fraqueza’. Por que deveria uma sociedade condoer-se dos ‘fracos’ — a menos

que, naturalmente, ela tenha decidido considerá-los doentes? Mas se a paixão é tida como a causa da conduta, como o foco de exame ético através do qual devo mostrar minha força, é impossível considerá-la uma doença que me coloca 'fora de mim mesmo', e de recuperar o tema estoico. É preciso escolher entre os estoicos e Aristóteles. É duvidoso que alguém possa escapar a essa escolha" (LEBRUN, 1991. p.25).

Esses diferentes efeitos dos sentidos, das emoções e dos sentimentos cancelam a aparição imediata de um poder obstinado, impulsivo, que se traduz por um constrangimento, uma tensividade favorável à cisão, à difidência, sobre a qual se desenham "sombras de valor", destinadas a engendrar as valências da violência: o assassinato do amor.

3. O ciúme como modalidade destrutiva da paixão

O ciúme é, em regra, definido como um sentimento caracterizado pelo sofrimento e medo de perder total ou parcialmente um objeto de vinculação afetiva. No caso do amor passional, o ciúme é uma experiência dolorosa que se converte em manifestação de comportamentos depressivos ou agressivos vis-à-vis de um parceiro afetivo-sexual a quem se julga ser causador de um sintoma de perda, real ou imaginária. Neste caso, reflete uma personalidade afetivamente ansiosa, insegura e imatura.

Em seus Fragmentos de um Discurso Amoroso, Roland Barthes atribui ao ciúme um qualificativo demoníaco em seus variados graus de intensidade e significância, por ser um sentimento devorador, capaz de provocar reações irracionais e violentas seja no plano físico ou psicológico. Para tanto, ele afirma: "Como ciumento sofro quatro vezes: porque sou ciumento, porque me reprovo de sê-lo, porque temo que meu ciúme machuque o outro, porque me deixo dominar por uma banalidade: sofro por ser excluído, por ser agressivo, por ser louco e por ser comum" (BARTHES, 1997. p.79).

Desse ponto de vista, o sujeito ciumento parece vivenciar no seu cotidiano uma indagação permanente acerca da fidelidade do outro, que se traduz numa comoção existencial angustiada onde o ser amado se apresenta como uma pessoa rival e que essa imagem desenvolve nele um estranho acordo de cumplicidade. O discurso do ciumento é uma retórica que gravita em torno de uma equação de três termos: tem ciúmes, ao mesmo tempo, de quem ama, tem ciúmes daquele que ama quem ele ama e tem ciúmes do rival que inconscientemente também é amado por ele. Isto se deve ao fato de que o rival é alguém que desperta interesse, que intriga e que atrai.

Nesse jogo de signos sutis e clandestinos, o que toma forma é a repetição tumultuada da fala, que instala, a cada ocasião furtiva, o paradigma da dúvida, da incerteza, da pergunta e da resposta. Nessa atmosfera de incompletude paradoxal, os mínimos incidentes, os obstáculos irrelevantes, as futilidades inexpressivas enrugam de tal maneira a existência amorosa que todo miolo factual de um acontecimento dificulta o empreendimento da felicidade do sujeito ciumento. A relação da estrutura amorosa é permanentemente colocada em questão, com suas armadilhas e impasses, a suspeita se instaura no interior do sujeito como uma nódoa na textura inquieta de sua memória; ele não vê e não busca mais as causas dos acontecimentos, vê apenas o temor da extensão da situação na qual está envolvido; não é mais um ser do ressentimento, mas o da fatalidade.

Na construção modal do ciúme – que são as variações relativas ao modo particular da execução do discurso –, observa-se uma distinção disfórica entre termos que definem situações reais, experienciadas de modo traumático e relatadas pelo sujeito ciumento. Trata-se do apego, de um sentimento mau, de uma inquietude e, enfim, de um sentimento doloroso.

Com relação a esta especificidade, argumentam Julien Greimas e Jacques

Fontanille: “Na definição mesma do ciúme, o apego está associado, por um lado, à intensidade, pois ele está ‘vivo’ e, por outro, ao ‘desejo de posse exclusiva’. Na medida em que o apego aparece como a constante subjacente a todas as contingências da relação entre o sujeito e o objeto, ele repousaria num dever-ser que modalizaria não o objeto, mas a junção, seja ela qual for. Um dever-ser que compromete de certa forma a existência semiótica do sujeito; tudo, com efeito, se passa como se, uma vez rompido o apego, o sujeito tivesse de regressar a uma fase pré-semiótica onde nada teria mais valor algum para ele” (GREIMAS e FONTANILLE, 1993. p 181).

Neste estado de realidade-delírio, o sujeito amplia o simulacro do seu discurso e pode permanecer aferrado à ideia de que ele e seu objeto formam um conjunto de valor, para além mesmo da morte. Nesse estágio de reflexão da imagem do outro, o zelo se intensifica e empresta ao apego um sentido moralizante, o que equivale a um sentimento ardoroso de servir à pessoa a quem se consagra com devotamento. Nesse caso, o investimento exclusivo do sujeito por seu objeto adquire o significado do sacrifício, alimentado pela reformulação da exigência recíproca da fidelidade e da confiança.

Desse modo, o dever-ser espera que a sua prefiguração se delineie sobre a base da fidedignidade. Assim, o apego intenso torna-se o núcleo norteador de uma ambígua função da paixão: a função moralizada positivamente que se traduz pelo zelo e a função moralizada negativamente que se manifesta pelo ciúme. Portanto, o amor passionai, que tende a ser o simulacro de uma paixão devoradora, encarna como garantia de sua permanência o lado negativo do étimo zelos, que reagrupa sem distinção de significados os termos “emulação, rivalidade, ciúme”.

Outro aspecto bastante revelador da função moralizada negativamente da paixão é a posse e o prazer. A posse seria a exclusividade de “servir-se de um bem de que se dispõe”, e remeteria assim a “ter prazer

de”. No caso, o sujeito da posse não se revela como um sujeito que busca a conjunção (dimensão pragmática), mas um sujeito já conjunto que busca o prazer de seu objeto (dimensão tímica). O fato é que uma vez conjunto ao sujeito, o objeto declina da condição pragmática para adquirir o status de objeto tímico: objeto de prazer de onde emana a modalização da euforia ou da disforia, sendo esta última o exemplo mais típico da perturbação fiduciária que modifica o caráter original do apego e onde repousam a dúvida, a suspeita e o temor.

O vazio gerado pela desconfiança no horizonte do apego pressupõe a emergência da rivalidade que não somente põe em questão a confiança como afeta seriamente a relação com o objeto amado, pois a dúvida é o signo no qual emerge a influência da rivalidade. Na incapacidade de gozar serenamente o objeto do seu desejo, o ciumento torna-se disfórico em suas emoções, entravado num duelo imaginário com o seu rival distorce as configurações pelas quais sobredetermina a imagem do objeto amado e engendra figuras específicas de interseção, que são as próprias fantasias do ciúme. Essas variações dos estados disfóricos colocadas em discurso tendem a transformar o ciumento num sujeito sofrido que, muitas vezes, para escapar a este estado de constrangimento engendra cenas de estranha e paradoxal efeitos.

Por outro lado, o sentimento mal é o que se experimenta quando se vê ou se imagina um outro sentir prazer. Essa variação do ciúme conduz a hierarquizar diferentemente a relação com o objeto e a relação com o rival. Na relação com o objeto, o ciumento parece ser indiferente ao fato de ser conjunto ou não com o mesmo e passa a vivenciar com este uma forma degradada de amor, onde explicitamente o ciúme se enraíza na relação com o objeto, reservando, para o rival, a sobredeterminação de uma sombra visível na aparição da inquietude, da suspeita e do temor.

A recorrência da inquietude pode ser considerada uma das inovações significativas do ciúme, pois “o enamorado ciumento seria, antes de mais nada, um inquieto. Se se acredita nas definições da inquietude, o ciumento conheceria a ‘agitação’, a insatisfação perpétua e a ‘preocupação’. Essa ausência de repouso, essa perturbação que impede sentir prazer pacificamente com o objeto desejado funda-se, em essência, numa oscilação entre a euforia e a disforia, de modo que o ciumento não é nem verdadeiramente eufórico, nem verdadeiramente disfórico.

O princípio mesmo de tal oscilação seria procurar, na dificuldade, polarizar os termos da foria: também a conjunção com o objeto amado não basta para tornar o sujeito eufórico. É evidente que o que impede o sujeito de sentir prazer com seu objeto é a rivalidade: é ela que adquire a forma patêmica da inquietude e da sombra, no contato com o apego. Pois, ao mesmo tempo que sobredetermina o apego, a rivalidade sofre sua influência e oferece, assim, um exemplo das mutações que se operam no interior dos macrodispositivos passionais” (GREIMAS e FONTANILLE, 1993. p 191).

Nesse sentido, a inquietude além de afetar propriamente o apego se torna difidência ou desconfiança: por um lado, surge a desconfiança pressuposta pelo ciúme e que se origina na rivalidade, é a desconfiança acerca do rival; por outro, há a desconfiança acerca do ser amado de que se suspeita infidelidade.

Essa modalidade de desconfiança, que se inscreve na certeza negativa, oscila entre duas variações essencialmente contraditórias: a contradição consiste no fato de que, para ter certeza da perda, o ciumento deve sempre desconfiar, porém, para eternizar seu apego, ele deve permanecer confiante. Chega-se, assim, ao auge dos tormentos, isto é, à extrema infelicidade, em que a identidade do sujeito apaixonado é de todo modelada por essa ambígua metafísica do apego, a qual implica na duração do sofrimento, sendo este o pressuposto último do ciúme.

Assim, toda a narrativa do amor do ciumento passional é feita de alternâncias de inquietude e de serenidade, de agitação e de calma, de maneira que cada fase de inquietude é seguida de uma crise ciumenta, uma espécie de microssequência cujo desenvolvimento textual estar solidamente vinculado à dimensão da suspeita e da competência tímica – aptidão para o sofrimento – de que dispõe como sujeito apaixonado constituído.

É como se a inquietude o fizesse um ser novo, um narrador que, sob o efeito de modulações tensivas, é levado a uma alienação e a um desdobramento de personalidade, a “esquiza”, que se produz entre o sujeito apaixonado e o sujeito narrativo comum, primeiro ato necessário para entrar no domínio cognitivo onde se elabora a significação. Nesse espaço tensivo da dimensão deontica, o sujeito ciumento especifica e amplifica cognitivamente a sua inquietude calcada na solidez da suspeita, para em seguida modalizar epistemicamente as fases de investigação e, finalmente, para terminar, modalizar o veredicto da paixão pela verdade.

No ciumento, a suspeita tem origem numa contradição de comportamento ou de palavras do ser amado; para isso, ele dispõe de um metassaber capaz de concluir por uma evidência de contradição. Com efeito, todo saber sobre a paixão – e basta que o ciumento compare a si próprio com o ser amado – é desregulador e nutre a própria paixão.

De fato, o ciumento, em regra, “pode decidir unilateralmente pela exclusividade do objeto de valor, mas não tem esse poder sobre os simulacros passionais e os dispositivos sensibilizados, que continuam a circular e a ser trocados entre si. O saber sobre a paixão, e em particular sobre as paixões do rival e do amado (a), é, pois, para um ciumento sequioso de exclusividade, um saber que recai sobre o caráter em grande parte imprevisível e incontrolável da circulação dos papéis patêmicos; tal saber pode apenas nutrir a inquietude, já que o ciumento descobre por esse viés uma brecha em seu sistema de

exclusividade. Daí a metáfora recorrente, em Shakespeare, do ‘monstro que se nutre de si mesmo’, metáfora que traduz, em um sentido, a propriedade que reconhecemos nos dispositivos sensibilizados de propagar-se na intersubjetividade” (GREIMAS e FONTANILLE, 1993. p 259).

É exemplar em Othelo essa amplificação cognitiva da inquietude, quando ele particularmente matiza em sua suspeita a articulação polarizada desse metassaber, por estas palavras sobre a conduta de Desdêmona, diante de Iago, seu suboficial: “Ora penso que é virtuosa, ora penso que é infiel; sincero te acho, e, ao mesmo tempo, falso. Quero provas” (SHAKESPEARE. p.85).

Esse é o sofrimento próprio do ciúme provocado pela instabilidade fiduciária. A junção disfórica que produz, por reclamar de uma estabilidade, leva o ciumento à expectativa de um outro sofrimento, aquele proporcionado pela verdade: a certeza da traição. A suspeita é, portanto, a figura cognitiva que amplia a instabilidade tímica até torná-la insuportável, pois mantém o sujeito ciumento no espaço deôntico tensivo, até o momento em que ele percebe que a única possibilidade de sair dessa instabilidade é abrir-se para uma outra fase do devir, a qual se traduz, de um lado, pela aquisição de um “querer-saber”, e, de outro, pelo desencadeamento da investigação.

Tudo se passa como se, uma vez desencadeado o processo passional, a inquietude atualizasse sob à égide canônica do ciúme os componentes do apego exclusivo e da sombra e permitisse ao sujeito apaixonado, ao mesmo tempo, reconstituir todos os pressupostos que validariam a micros-sequência desreguladora que proporciona o metassaber da suspeita.

Esse conhecimento paraconsistente acerca da própria paixão cria o simulacro da facticidade, ou seja, da prova moralizada, aquela que convence a denúncia de uma ilusão e constrói a estratégia da acusação e do veredicto. No caso específico do estado passional, o ciumento não chega a uma explicação factual

completa pela estabilização cognitiva, pois a verdade está comprometida pela expectativa fiduciária, por isso, o sujeito ciumento antecipa a prova na conclusão do seu processo cognitivo. Essa totalização cognitiva conduz a uma “precipitação” que, além de autorizar uma inferência factual, empresta, também, à prova um caráter figurativo decisivo, capaz de encorajar o sujeito ciumento à prática de atos tímicos: agressão verbal, agressão física, suicídio e até crime de morte.

Em suma, o ciumento é um detalhista, um fetichista indefectível, cujo sofrimento está intrinsecamente ligado “ao concreto”: aos “efeitos de realidade” e às “categorias axiológicas figurativas”. Sob a pressão da suspeita, ele elabora com competência uma representação discursiva do simulacro passional, onde vicejam os procedimentos simbólicos ou semi-simbólicos da manifestação do estado disfórico: ideias funestas, uso de veneno, deformações físicas, morte ritualizada, autodestruição, etc.

Tudo se passa como se a expressão do ciúme, e do sofrimento resultante, proporcionasse ao ciumento uma valência polarizada, regida pelo apego amoroso, de um lado, e pela cisão da identidade do ego, de outro. Conflito que se manifesta no percurso epistemológico e passional do saber e do existir e que faz reconhecer no sujeito apaixonado um certo confinamento interior, no qual ele afirma a exclusividade de suas relações com seu objeto de valor.

5 Conclusões

A análise levada a termo sobre a morbidade do ciúme na violência passional fornece dados essenciais à compreensão dos conteúdos da violência no campo dos investimentos afetivos. O sujeito é um ser mediado pelas coisas, pelos objetos, na medida em que as coisas ou os objetos são mediados pelo sujeito. O sujeito mal é, de certa forma, uma invenção do sujeito bom, a própria encarnação do outro que habita em si, a expressão negativa do seu ser, visto que o

"homem bom" tende sempre a negar o momento negativo de suas ações. A bondade, equacionada como a qualidade inerente do ser, vê a maldade pela ótica da dúvida, pela negação do ser, e o outro aparece quase sempre como o detentor dos momentos negativos do Eu.

Isso reenvia à questão dos conteúdos da violência passional e abre um espaço para a discussão sobre a facticidade da liberdade. E aí surge a indagação basilar: em que medida o indivíduo tem liberdade para escolher a si mesmo face às contingências míticas que parecem determinar a percepção de si mesmo e dos outros? E, conforme se observa, a facticidade da liberdade é que a liberdade parece não ser tão livre assim para libertar-se. O limite singular da compreensão dessa realidade é estabelecido aqui pela complexidade da interação entre o sujeito e o objeto de seu desejo, que define uma dupla objetividade: a compreensão do sujeito a partir do próprio objeto desejado e a significação do objeto a partir da dependência do sujeito localizado dentro da relação.

Nessa dinâmica interativa, o sujeito na medida em que se arrisca a viver uma relação partilhada, arrisca-se também a viver uma experiência de escassez, ou seja, a de tornar-se um excedente. Isto porque na dialética da reciprocidade e da intercambialidade, e na medida em que o outro tende a ser a repetição do meu desejo, haverá sempre a possibilidade dentre todas as outras possibilidades que me são inerentes de ser objetivamente transformado pelo outro num produto excedente.

Neste sentido, a violência como ato de paixão, transversalizada pelo ciúme, pode ser apreendida como a ação da liberdade sobre a liberdade mediada pelas coisas, pelos objetos, pela inorganicidade da matéria. Aqui, afirmam Laing e Cooper: "A praxis livre pode destruir diretamente a liberdade do outro, ou colocá-la entre parênteses, por assim dizer, por meio de mistificações e estratégias. A violência pode também ser ação contra a necessidade de alienação, ou ser exercida contra a nossa

própria liberdade ou a do outro, a fim de impedir a possibilidade de se cair na serialidade. A violência, seja ela dirigida ao contra-homem, contra o próprio irmão, como liberdade para aniquilar a liberdade, como terror-fraternidade, etc., é em todos os casos um reconhecimento recíproco da liberdade e da negação (recíproca ou unívoca) da liberdade por intermédio da inércia da exterioridade" (LAING, e COOPER, 1984).

De certo modo, a relação sujeito-objeto gera tensão variável e, embora não se traduza necessariamente em palavras, adquire a configuração de uma práxis de antagonismos recíprocos. A compreensão dessa realidade objetiva reside na clareza com que enxergo o objeto que sou para o outro, ou seja, na compreensão da minha posição como objeto para ele e do outro enquanto sujeito.

O conflito parece ser a prática humana direta que conduz à compreensão urgente da relação de cada qual com o seu ser-como-objeto. De modo que a inteligibilidade dialética do projeto do ser humano, enquanto ser social, compreende a própria compreensão do projeto do outro. Por isso, na relação passional, a exigência e a serialidade são inevitáveis. Nesse contexto, a liberdade do agir, do pensar e do sentir é fortemente marcada por um controle de rígidas expectativas, onde o objeto amado tende sempre a ser um objeto em recuo de consciência, a não-consciência de si mesmo.

A alienação é a forma necessária à mistificação desse po-der que objetiva à impotência do outro, à antifinalidade da autonomia do outro, cujo fim é reduzi-lo à escravidão. Mas, como não se pode prolongar por muito tempo essa forma alienante de relacionamento, a condição da violência nesse tipo de relação é, por vezes, a própria condição da inteligibilidade da separação, da dimensão de alteridade em profundidade, do afastamento da presença insuportada pelo outro que busca a todo custo manter coeso o seu projeto alienante de identidade.

É aí que reside o risco da morte que cada um corre no âmago da decisão de trair ou

desertar dessa mística coesão das vontades dos corpos e dos desejos. O juramento de um oferece sempre ao outro o simulacro da crença que se reefetiva constantemente como negação inteligível da liberdade individual e que, às vezes, torna-se um limite que só pode ser rompido na presença de uma violência-terror, de uma forma extremada de ação destrutiva, que contém em si mesmo, implicitamente, a morte como um possível destino.

Ou, talvez, possamos dizer como Arno Gruen: "O desejo da morte faz parte da estrutura de uma personalidade que não tem autenticidade. A tradição das histórias de amor trágicas, onde a morte muitas vezes faz papel de libertador, de-monstra como este tipo de estrutura da personalidade está divulgado. (...) A sua desgraça não só nos comove por ter-mos pena deles. Também o expectador lhes deseja secreta-mente o seu destino. É que se impõe a questão: porque é que se cometem tantos assassinios em nome do amor? Será que amante e amante, marido e mulher, se matam por se amarem tanto? Talvez os encantos do amor tenham pouco a ver com o amor propriamente dito.

Talvez constituam apenas uma tentativa de extorquir o amor do outro para fugir às próprias lutas interiores. E essas lutas têm a ver com o fato de uma pessoa não ser capaz de realmente se amar a si própria. Onde o primitivo amor à própria maneira do ser foi substituído pelo amor narcísico, dependente de confirmação exterior, é impossível aventurar-se a amar o próprio Eu verdadeiro. Por isso tentamos amar-nos no outro, e mais precisamente naquele que considerarmos 'digno' de tal amor. Mas assim perdemos-nos a nós e ao outro. Às vezes chega-se ao ponto em que tentamos matar esse Eu, matando realmente o outro. Afinal é o nosso próprio Eu que em tempos abandonamos, que depois pensamos ter reencontrado no outro, mas que logo perdemos, desiludidos pela realidade. Nesse momento, o ódio a esse Eu traído volta ao de cima — e nós matamos por 'amor' (GRUEN, 1995).

Referências

- ÁLVAREZ GARCÍA, Francisco Javier (2022), "La libertad sexual en peligro" en IGLESIAS CANLE, Inés C. y BRAVO BOSCH, María José, (Dirás.), *Libertad sexual y violencia sexual*, Valencia, Tirant lo Blanch.
- ALVES, Roque de Brito. (1986). *Criminologia Forense*. Rio de Janeiro.
- DELLA CUNHA, DJason B. (2021). La morbosidad de los celos en la violencia pasional. *Cuadernos de Psicobiología de la Violencia: Educación y Prevención*. nº 2, Dykinson. Pp 149-161. ISSN: 2695-9097. <https://doi.org/10.2307/j.ctv20hcsgd.15>
- DELLA CUNHA, DJason B. (2024). El extraño lugar de los afectos/DJason Barboza da Cunha – Natal/RN, Teórica Editorial, ISBN: 978-65-991684-2-0. www.dj-books.com.br
- BARTHES, Roland. (1997). *Fragmentos de um Discurso Amoroso*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- BOWLBY, John. (1989). *Uma base segura: aplicações clínicas da teoria o apego*. S.M. Barros, Artes Médicas. Trad. Porto Alegre.
- CAVALCANTE, Antonio Mourão. (1995). *O Ciúme Patológico*. Rio de Janeiro: Artes & Contos.
- CORRÊA, Mariza. (1983). *A Morte em Família*. Rio de Janeiro, Graal.
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Juan Carlos, DOMÍNGUEZ PINEDA, Neidy Zenaida, MIRALLES MUÑOZ, Fernando, y LIZ RIVAS. Lenny. (2023). Conductas de riesgo y programas de prevención en adolescentes institucionalizados. *Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología*, (2). 42-56. <https://doi.org/10.46661/respublica.8286>
- FOUCAULT, Michel. (1998). *Vigiar e Punir: História da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes.
- COSTA, Jurandir Freire. (1984). *Violência e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Graal.

- GREIMAS, Algirdas Julien e FONTANILLE, Jacques. (1993). *Semiótica das Paixões*. São Paulo: Ática.
- GRUEN, Arno. (1995). *A Loucura da Normalidade*. Lisboa: Assirio & Alvim, 1995, p. 57.
- LAPLANCHE, Jean. e PONTALIS Lefebvre, Jean. Bertrand., (1983) *Vocabulário da Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes.
- LAING, Ronald. D, e COOPER, David. G. (1984). *Razão e Violência*. Paidós.
- LEBRUN, Gérard. (1991). “O conceito de paixão”, in *Os Sentidos da Paixão*. Sergio Cardoso et alii. São Paulo: Companhia das Letras.
- LIZ, Lenny. (2020). Internalizing and externalizing behavior problems in the development of social competence in children. *Cuadernos de Psicosociobiología de la Violencia: Educación y Prevención*”. n° 1, Dykinson. Pp 91-103. ISSN: 2695-9097.
- MARTÍNEZ-OTERO Pérez, Valentín. (2021). La educación de la sexualidad en la escuela: propuesta orientadora para adolescentes. *Cuadernos de Psicosociobiología de la Violencia: Educación y Prevención*”. n° 2, Dykinson pp 101-115. ISSN: 2695-9097. <https://doi.org/10.2307/j.ctv20hcsgd.11> PMID:33227449
- MARTÍN RAMÍREZ, Jesús. (2021). Sexo Vs. Género. *Cuadernos de Psicosociobiología de la Violencia: Educación y Prevención*”. n° 2, Dykinson pp 25-41. ISSN: 2695-9097. <https://doi.org/10.2307/j.ctv20hcsgd.5> PMID:30745279
- MONTAGU, Ashley. (1978). *A Natureza da Agressividade Humana*. Rio de Janeiro: Zahar.
- PESTANA, Emanuel e PÁSCOA, Ana. (1998). *Dicionário Breve de Psicologia*. Lisboa: Presença.
- RAMIREZ, Vera Regina Röhnelt e SHNEIDER, Michele Scheffel. (2010). Revisando alguns Conceitos da Teoria do Apego: Comportamento versus Representação. *Revista Psicologia: Teoria e Pes-quisa*. Vol. 26 n. I. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000100004>
- RAMÍREZ-CARRASCO, Daniela; FERRER-URBINA, Rodrigo; & PONCE-CORREA, Felipe (2023). Jealousy, sexism, and romantic love myths: the role of beliefs in online dating violence. *Frontiers in psychology*, Vol. 14, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1212737>
- SHAKESPEARE, William. *Otelo: O Mouro de Veneza*. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações, s/d., p. 85.
- WAJSBROT, Cécile, (1992) “O crime passional como uma das belas-artes”, in: *A Fidelidade: um horizonte, uma troca, uma memória*. Org. Nicole Czechowsky; tradução Moacyr Gomes Jr. Porto Alegre: L&PM.



Adolescents' conditioning for being an aggressor or victim¹

Condicionamientos en los adolescentes para ser agresor o víctima

Marzanna Farnicka

University of Zielona Góra (Poland)

m.farnicka@wns.uz.zgora.pl

<https://orcid.org/0000-0002-4274-1646>

Abstract

The aim of the article is to investigate the thesis of a direct and indirect link between sex, gender, and aggressive and victim behavior from the perspective of bio-, social and psychological development. The meta-analysis of the previous study identifies risk factors and protective factors for becoming an aggressor or a victim and the role of sex and gender in that process. The work consists of two parts. The first part of the chapter is the review of the latest research in the field of aggression and adolescence focused on conditions of violence among youth. And the second part is the presentation of the latest research of the author. In the study, model were considered: bio, psycho and social factors such as sex, temperament; attachment; aggressiveness; family, teacher, and classmate support; resilience; and the previous victim or aggressor experiences.

Key words: Adolescence; development of aggression; gender; perpetrator; sex; victim.

Resumen

El objetivo del artículo es investigar la tesis de una relación directa e indirecta entre el sexo, el género y el comportamiento agresivo y de víctima desde la perspectiva del desarrollo bio, social y psicológico. El meta análisis del estudio anterior identifica los factores de riesgo y los factores de protección para convertirse en agresor o víctima y el papel del sexo y el género en ese proceso. El trabajo consta de dos partes. La primera parte del capítulo es la revisión de las últimas investigaciones en el campo de la agresión y la adolescencia centradas en las condiciones de la violencia entre los jóvenes. Y la segunda parte es la presentación de las últimas investigaciones del autor. En el estudio se tuvieron en cuenta los siguientes modelos: factores bio, psico y sociales como el sexo, el temperamento, el apego, la agresividad, el apoyo de la familia, los profesores y los compañeros de clase, la resiliencia y las experiencias previas de víctima o agresor.

Palabras clave: Adolescencia; desarrollo de la agresión; género; agresor; sexo; víctima.

¹ This work was published in its first version in the collection AlmaMater. Cuadernos de Psicosociobiología de la Violencia: Educación y Prevención, nº 2, 2021, Dykinson, ISSN: 2695-9097. Pp 161-172. Complutense University of Madrid.

Cómo citar este trabajo: Farnicka, Marzanna (2025). Conditionings of being perpetrator or victim in adolescence *Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología*, (5), 01–14. <https://doi.org/10.46661/respublica.11166>.

1 Introduction

Longitudinal studies have shown the fluctuation of aggression and victimization in childhood and adolescence. Generally, aggression and victimization increase in early adolescence and gradually decrease towards the end of that life period (Werner, 1989).

It needs to be noted that the entry of young people into the adolescent stage, coupled with certain internal conditions specific to the individual (including temperament, emotionality, structure of aspirations and goals, aggressiveness, and the mechanism of bond formation), has a significant impact on the change or consolidation of specific strategies of functioning in the school environment, and on relations with parents or peers (Sroufe, 1989).

Many children, when entering adolescence, already experience problems that affect their social functioning, such as early traumas, cognitive distortions, insecure attachment bonds, or risky temperament (Slotter & Finkel, 2009; Zeanah & Sonuga-Barke, 2016; Werner, 1989). Other children, though, only develop problems with social interaction when they become teenagers.

The aforementioned factors are joined with many others: family distortions (divorce, maltreatment), peer-related problems (rejection, gangs, being different), poor school performance or individual problems (emotional control, self-image, problems with undertaking developmental tasks; Card, Stucky, Sawalani, & Little, 2008; Demaray & Malecki, 2000; Meldrum, Young, & Weerman, 2012).

Sometimes the change in the nature of the relations with parents or peer groups is directly connected with the strengthening of aggressive behaviour or victimization experience (Hadiwijaya, Klimstra, Vermunt, Branje, & Meeus, 2017; Olweus, 1979).

This behaviour may have various forms, from verbal and psychological aggression to

physical violence and indirect violence (Card et al., 2008).

Models describing the emergence of disorders in the functioning of adolescents in the school environment frequently focus on problems characteristic for this life period, such as externalization- and internalization related problems with emotional and behavioural functioning (Eisenberg, Spinrad, & Eggum, 2010).

According to Thomas Achenbach (1993) externalization and internalization problems are connected with specific strategies of coping with difficult experiences, emotions and thoughts as well as other developmental conditions.

The externalization of disorders is connected with lack in self-emotional control processes, and internalization with overgrowth of control. These strategies are often the cause of undertaking difficult and unacceptable risky behaviour.

In adolescence, the problems of externalization or internalization appear (among others) in the form of the lowered mood, self-esteem, loneliness, anxiety, depressive disorders, and manifest themselves in attention-deficit, hyperactivity, oppositional defiant disorders or aggressive or victim's behaviour (Nigg, Nikolas, 2008; Lahey, 2008).

From the developmental and evolutionary point of view, aggressive behaviour may be a manifestation of adaptation-related difficulties with the fulfilment of school obligations (problems in managing school stress) and with the pursuit of developmental tasks.

In this case aggressive behaviour may serve as a way of releasing emotional tension emerging as a result of adolescents' inability to meet the expectations of adults. This tension involves anger, anxiety, uncertainty, sadness, or shame (Eisenberg et al., 2010; Jacobson, 2016; Nigg, 2017).

In the social cognitive field focused on understanding the aggressive and the victim-like behaviour, the existing models underscore the role and significance of scripts for the social codes of behaviour applicable to girls and boys, as well as other social patterns entrenched in social knowledge and their interactions with norms, personal traits and activated attributions (Reformulated Social Information Processing Model, Crick & Dodge, 1994; 1996; Gender-Linked Model of Aggression Subtypes, Ostrov & Godleski, 2010).

According to Ostrov and Godleski's model, there is a correlation between the choice of the aggressive or the victim-like behaviour and the social as well as personal gender pattern (2010). From the perspective of developmental psychopathology, one of the primary criteria for the assessment of mental health comprises, on the one hand, an evaluation of the functioning of a particular individual in relation to developmental standards for their age and, on the other hand, an assessment to what extent the functioning of that individual interferes with their daily life and the condition of the society as a whole.

Consequently, individuals can exhibit both negative and positive adaptation, which is conditioned by the interaction of specific developmental (biological, bio-psycho-social, environmental, interactional, relational) and situational factors.

Adaptation relies on a set of criteria including the absence of serious mental problems and/or problem behaviour, possession of psychosocial competencies and successful fulfilment of age-appropriate developmental tasks.

Positive adaptation (i.e. good adjustment) is treated as an outcome of a dynamic interactive process through which an individual –despite past or present adverse life circumstances– acquires an array of skills to use their internal and external resources.

The process is triggered by regulation mechanisms including resilience, self-efficacy or mentalization processes (Masten & Obradović 2006, Schwarzer 1998). In other words, it is a result of mutual interactions between the individual's biological and psychological traits, their experience, developmental challenges and contextual considerations (comprising both risk factors and protective factors).

The problems of adolescence such as depressed mood, loneliness, anxiety, depressive disorders, attention deficits, hyperactivity, oppositional-rebellious or provocative or aggressive behaviours have their source in externalizing or internalizing mechanisms and may also be their manifestations (Nikolas & Nigg, 2013; Lahey, 2008).

Numerous studies on mental health problems during adolescence emphasise that externalization and internalization of problems are often connected with the onset of personality disorder in young people (Kobak & Madsen, 2008).

It has been assumed that the inappropriate process of adaptation is triggered by the launch and consolidation of inadequate and ineffective strategies of both emotional and cognitive control. In the case of externalization mechanisms, its lack or scarcity is observed. On the other hand, in the case of internalization mechanisms, its excess is observed and it may manifest itself in excessively experienced sadness, fear, anger or social withdrawal (Achenbach, 1993).

One of the ways to tackle and solve the problems discussed above is offered by the contextual approach. It is worth reminding here that in the contextual approach developmental environment and developmental context are two different things. Developmental environment comprises all the material and non-material elements that an individual potentially has access to and by which he or she is potentially influenced.

The moment when those objects, events or situations enter the psychological reality of the individual, they become the context of his or her individual development (Brzezińska, 2000; Farnicka, 2011; Kowalik, 2015).

Berry (2013) presented the model of analysis of three basic characteristics of individual functioning in a social world. Those are: attitudes of cognitive processes, social competences and goal-directed social activity. Another (older) proposal is the method of systemic description of complex psychological phenomena in the penta-basis approach. W.

A. Ganzen proposed that the functioning of a given psychological object (process) should be described in relation to the following four dimensions: time, space, energy and information (1984).

With the use of that method one can describe interactions of each dimension with the object (process) and the emerging relations structure based on five elements. Approaching the process from the developmental perspective, those elements interact in time with the object and therefore researchers are able to observe and analyse the character of those interactions.

Each object has its intrinsic characteristics, which determines its mode of existence in each of the dimensions.

The time dimension may describe the current status of the object and its developmental tendencies. One should remember that time is a multidimensional phenomenon. Various time dimensions are recognized for an individual human being or for a given culture: time may have a biological, historical, or social aspect or serve to differentiate between orientations towards the past, the future, or the present moment.

However, time is not only understood as the dimension that describes one aspect of the developmental context (Trempała, 2000). Time is a universal unit/measure that we devote to performing something. It is within a given unit of time that one can observe variety

vs constancy and regularity vs. randomness of occurrence of certain phenomena.

The way of understanding and the attitude towards the phenomena observed within specific time may be characterized with the use of such dimensions as: flexibility, quick pace of performing tasks, undertaking risks, welcoming change versus conservatism, preservation of law and order, traditions, caution, repeatability.

The space dimension reflects the situation of the 'object' in relation to other objects. This dimension not only points out to physical aspects of space, such as material conditions, locations (of events or tasks) and their specific nature, but also to psychological aspects of space, such as closeness vs. distance to others, openness to new experience or closing one's space, control or lack of control over space, loneliness or the presence of others.

The energy dimension indicates the nature of mutual relations between the 'object' and the environment and other dimensions. Various aspects of that dimension describe energy connected with: involvement vs. apathy (succumbing to the course of events or even inertia), activity vs. passivity, effort or resignation.

The way of communicating with other objects is also characteristic for the energy dimension. One can observe that openness and permeability of boundaries may be describe space, but it may also relate to the energy dimension – if that openness or closing, permeability or its lack occurs as a result of actions (energy use) of an individual.

The informative aspect depicts and reflects cognitive orientations and the manner of analysing the environment. That relation line reveals the manner of functioning in reality in the following dimensions: separating – consolidating, looking for similarities – looking for differences, analysis – synthesis, specification – generalization. Those strategies characterize both the ways of organizing and processing information coming from the outside world and from inside a

given psychological system and the undertaken and analysed activities.

The presented dimensions have already been used for the analysis of various psychological phenomena, such as creativity, needs, personality, mental health, or some complex issues such as the educational system (Rongińska, 2013).

In developmental psychopathology the assessment of the trajectory of development is possible in the perspective "between" the negative and positive adaptation of the individual. The flexibility of behaviour and the fluid bonds between the individual structures of the emerging personality in adolescence are emphasized. Numerous interactions of a number of bio-psycho-social and contextual factors as well as the equifinality and equipotentiality of the observed processes are taken into account (Cicchetti, 2008).

The correct course of development requires systematic successful changes, which are recognized in the form of positive adaptation. In this sense, positive adaptation is the result of the interaction between the (biological and psychological) characteristics of the individual, his/her experience and history of previous adaptations, the course of development, recognized challenges in the current phase of life and the interaction of specific factors that can act as risk and protection factors.

Criteria of the adaptation understood in this way include lack of serious psychological problems and / or problem behaviour, psychosocial competence and age-related developmental tasks that are successfully fulfilled (Cierpiątkowska & Sęk, 2016).

Iwona Grzegorzewska (2011) presented positive adaptation in many aspects and dimensions, defining it in descriptive categories: clinical category (low level of psychopathology), developmental category (high level of implementation of developmental tasks) and subjective category (high sense of life satisfaction).

After Georg Vailliait (2012), has been assumed that the process of adaptation in adolescence illustrates balancing the ability of young people to meet social expectations with the possibilities of satisfying personal needs related to shaping their own identity.

As the base theory for the developmental problems, the concept of developmental tasks by Robert Havighurst (1981) was adopted. This concept deserves attention due to the fact that it considers the transformation of the adolescent's functioning in various areas of psychological and social activity and it allows to follow the specificity and course of development in the period of adolescence. Havighurst assumed that the internal processes of the individual are manifested in the form of strategies for the implementation of developmental tasks. As a consequence of this assumption, it can be pointed out that observable changes in human functioning reflect changes in internal developmental processes.

For this reason they can be treated as determinants of both the development and the process of developmental adaptation. The importance of the pace, order and punctuality of the events that are essential for development was emphasised by Janusz Trempała (2002), in his temporal model of mental development.

2. What do we know? what is the model of conditions for being a perpetrator or a victim in adolescence?

The study assumes that there are specific individual and social conditions that facilitate taking on the role of the aggressor or the victim (Krahé, 2013; Ostrov, Kamper, Hart, Godleski, & Blakely-McClure, 2014). In this paper, being an aggressor and being a victim are treated as parallel forms of social behaviour in interpersonal relationships and they may be explained by the same processes (Österman et al., 1994; Pratt, 2006).

Assuming the aggressor and/or the victim behaviour was treated as an output of the interaction of individual and sociocultural factors and as readiness for aggression or victimization revealed in interpersonal contacts. The specific and unspecific protective and risk factors are shown in table 1.

The classical framework, basic bio-psycho-social risk factors of aggressive behaviour during the period of adolescence include temperamental traits (e.g. impulsivity – Neuhaus & Beauchaine, 2013), insecure attachment patterns (Zucker et al., 2003), disordered affect regulation and weakened impulse control (Clarkin, Posner, 2005; Coan & Allen 2007; Fajkowska-Stanik & Marszał-Wiśniewska, 2004), adverse environmental conditions (war, disease in the family, poverty, social isolation of the family – Williams, Konger, Blozis, 2007), dysfunction of the family or the individual (Borecka – Biernat 2000, 2003, 2013; Dishon, French & Patterson 1995, Kucharewicz 2015) as well as prior experiences such as being affected by violence (Aliniki, Egeland, 2013; Perry, 2008), problems at school (Valjaranta and Nurmi, 2014) or negative effects of peer pressure (Demaray, Malecki, Elliot, 2000; Österman et al., 1994; Thornberry & Krohn, 1994), hostility understood as a personality trait and/or abnormally increased anger manifested at the behavioural level (McGirr, et al., 2007, 2008).

The meta-analysis of Studies investigating factors which determine taking the role of perpetrator of peer violence (Smith, 2011) demonstrates that the role is more commonly assumed by adolescents with a higher-than-average level of anxiety and sadness, and a lower level of self-esteem. It is also characterized by an elevated level of anger and temperamental activity, and the cognitive tendency to attribute other people's behaviour as hostile.

One should also mention gender, which is often treated as a factor conditioning a certain type of aggressive behaviour among adolescents. Numerous studies show that in

terms of the discussed issue gender should be treated as an ambiguous summary variable, because in our culture different paths of the socialization of girls and boys can be noticed (Bjorkqvist, Lagerspetz, Kaukiainen, 1992; Duncan, 2006; Konopka & Frączek 2013 & Olweus, 1979).

The role of gender (Bjorkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen 1992; Krahé 2013) in development and social functioning has been mentioned many times in the context of aggression and victimization (Barbosa, 2021; Bussey & Bandura, 1999).

As for the role of age, age is treated as a variable that expresses the cumulative effect of a number of other changes, such as: biological maturation of the body, making new social roles, related experiences, and social expectations. Age has an ordering function here. It is used to compare the developmental experience of an individual and groups (early adolescence, middle adolescence, late adolescence).

There are two research models in the literature dealing with the emergence of social adjustment disorders among children. One of them is the six-stage SIP model (Crick & Dodge, 1994, 1996).

The other one, proposed by Ostrov and Godleski (2010), is based on the former but focuses on aggression as a manifestation of non-adaptive behaviour. Both proposed models underscore the role and significance of scripts for the social codes of behaviour applicable to girls and boys, social patterns entrenched in social knowledge, and their interactions with norms, personal traits and activated attributions. In accordance with the model proposed by Ostrov and Godleski, there is a correlation related to the choice of behaviour conditioned by the social and personal gender pattern. Their studies show that girls more commonly engage in gender-consistent aggressive behaviour. Accordingly, girls usually opt for relational rather than physical aggression (Ostrov, 2014; Card et al., 2008; Murray-Close et al., 2016; Putallaz et al., 2007).

TABLE 1. Some specific and unspecific developmental risk and protective factors of the victim and the aggressor.

source	Risk factors specific for being a victim	Risk factors specific for being an aggressor	Non-specific protective factors
individual	High level of anxiety and sadness (McGirr et al., 2007)	Hostility, temperamental anger	resilience (Connor, Davidson, 2001)
	Gender (Bjorkqvist et.al. 1992, Krahe, 2013; Ostrov)	Gender (Bussey, Bandurs, 1999; Mendoza, Ramirez, 1986, Ramirez, Fujihara, van Goozen, 2001)	
	Lower intellectual abilities level, Problems with emotional control and self-control problems (Clarkin, Posner, 2005, Crick, Murray-Close, Woods, 2005, Fajkowska-Stanik, Marszał-Wiśniewska, 2004, Finkel, 2014)	High level of physical attractiveness (Bee, 2006) High level of self-esteem (Ybrant, 2006) High level of self-efficacy (Bandura, 1976)	
	non appropriate recognition of situation (Finkel, 2014)	Normative path of development (developmental tasks, Bloomquist, 2006)	

Individual experience	Low level of school achievements (Viljaranta in., 2014) Breaking educational path or dropping out of school (Arnett, 1992, Krahé, 2013)	High level of school achievements (Luthar, 2006)	
	undisclosed experience of being a victim or perpetrator left without help (Zeanah i Sonuga-Barke, 2016)	being accepted (Ziemska, 1977)	
relationships	isolation	Support when one is an aggressor	
	Low socio-metric position among peers (Dixon, 2011)	High or low position in the group (Dixon, 2011, Smith, 2011)	High position in the group (Dixon, 2011)
	Problematic relationships problematic attachment (Zucker i in., 2003)	Social suport (Demaray, 2006)	
	Family bad economic situation, instability of family functioning (Eisenberg et al., 2005, Greszta, 2006) and parenting	Parental Engagement, warm relationships (Farnicka 2017)	Warm family climate,

	style (Dominiak - Kochanek, Konopka et all. 2018)		
Environment	Acceptation of violence in relationships (Dishon, Patterson, 1994; Ramirez, Alvarado, Sanlisteban 2016; Rohlf, Krahé, Busching 2016)	Non-violent values in relationships (Ramirez, 1997)	
	Exposure to violence (Perry, 2008)		
	Being from a "different" group of lower social status (Spears, Taddeo, 2014)		
	Legal norms and religion (Ramirez et all. 2007)		

Note: Own elaboration

3. An hypothetical mechanism for producing aggressive behaviour

The interaction of specific circumstances created by the sociocultural context and the individual's subjective conditions leads to the emergence of the individual's own resources which are capable of influencing directly the individual's inner state and the activated regulation mechanisms as well as methods of situation assessment.

The study model also marks the current emotional states indicating the specific nature of current experiences (strength, content, direction). Also, it needs to be stressed that

episodes of the individual's functioning repeat over time and culminate in the formation and consolidation of specific ways of coping, experiencing emotions and handling particular situations.

Furthermore, recurrent episodes of similar functioning may change not only flexible structures but also those recognized as stable (e.g. attachment or social and cultural expectations on gender roles and ways of conforming to them).

It is also important to note that attempts to determine the level of adaptation typically refer to a certain consolidated manner of an individual's mental functioning which has arisen from the reinforcement of an adaptive pattern specific to that individual at a given time and in a given situation.

To develop the research model the Reformulated Social Information Processing Model (Crick & Dodge, 1994; 1996) was used. Ostrov et al. (2014) indicate that individuals with an increased level of anger and temperamental activity, and with cognitive readiness to perceive other people's behaviour as hostile, tend to assume the role of an aggressor in adolescence.

In other words: the old experience and old context are structured and restructured by the orientative cognitive, emotional processes (Mischel, 2004; Piaget, 1972; Pascual - Leone, 1980), temporal perspective (Trempeła, 2000) and they represent and activate emotional processes and motivation (Labouvie-Vief 2003).

From the point of dynamical social psychology (proposed by Nowak, Vallacher, Tesser, Borkowski 2000) at the time of many changes and when there is a lot of new information, the self is rather an emergent property that emerges as an experiential phenomenon from the interaction of psychological perceptions and experience where a set of decision rules generates complex behaviour.

This is a model based on the activity of individuals. Therefore, in the proposed model of self-structure, incoming information of a

random structure increases the organization among elements (provided information is not too intense to overpower the system). The society-of-self model is useful for revealing properties of the self-system that are common to complex systems composed of many interconnected elements. Thus, one can gain insight into the emergence of stable self-understanding from the dynamic interplay of initially disordered elements and external influences.

Moreover, the individual with a low pressure for integration may benefit from social feedback and other sources of self-relevant information, as long as such information does not convey highly conflicting evaluations. This information can facilitate the person's self-integration.

This suggests that people may turn to others to facilitate their own internal process of achieving coherence in their self-concept.

4 Discussion

Even the developmental psychopathology is not new, by applying this paradigm the specific issues associated with the complex system of in which biological, psychological and social factors are in constant interaction may be understood and predicted.

There are a lot of evidences that developmental tasks and the specific interaction between factors which influences on undertaking them should be taken under consideration. Good observation and well-known categorisation system in teams involved in diagnosis or treatment process may be a way of improve integrative approaching mental health care among adolescents.

Thus, it should be summarised that developmental psychopathology pays special attention to comparing maladaptive forms of behaviour to a developmental norm, which is defined in two ways: either in terms of developmental tasks which a child in a specific stage of life should manage or realize, or in terms of universality (frequency) or rarity of certain behaviour or manner of emotional

experience at a specific age (quantitative norm) (Cicchetti & Rogosch, 1996; Kazdin & Kagan, 1994).

Developmental changes could be observed as positive and negative outputs of development (health or disorders). They could be described both in categorical and dimensional models. The process of development is recognized in the dimensional model but the effect of this process is seen in the categorical model (diagnostic categories represent discrete syndromes, Beauchaine 2003; Drabick 2009).

This assumes that normative developmental tasks could be treated as predictors of the next step of development. DSM uses a categorical model for conceptualizing diagnoses, but many symptoms cause clinically significant impairment at subthreshold levels reinforcing the importance of evaluating psychological symptoms using both categorical and dimensional approaches. A dimensional approach could facilitate identification of children who are at risk for more severe or pernicious courses prior to the full presentation of symptoms.

The meta-analysis by Dixon and Smith (2011) and research conducted by Bogg and Finn (2010) leads to the conclusion that adolescents with higher than average level of anxiety and sadness, and a lower level of self-esteem, tend to become aggressors more frequently. In addition, Ybrant's study (2008)

indicated that problems included in internalisation disorders, such as elevated levels of anxiety and sadness, were predictors and/or indicators of aggressive and criminal behaviour.

In their studies Eisenberg, Smith, Sadovsky and Spinrad (2004), Finkel (2007), and Finkel, Campbell and Brunell (2006) indicate the importance of anxiety as a risk factor in aggressive behaviour. It is worth adding that in many cases children and adolescents learn to control their emotions in accordance with the socialization pattern for girls and boys.

That trajectory was stressed from more broad perspective by M. Diehl, N. Coyle, and G Labouvie-Vief, G. (1996) and named as strategies of coping and defense across the life span hidden in social knowledge and connected with age and sex differences.

References

- ACHENBACH, Tomas M. (1993). New developments in empirically based assessment and taxonomy of child/adolescent behavioral and emotional problems. Invited address presented upon receipt of distinguished contribution award of the APA section on clinical child psychology Toronto, Ontario, August 21. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED377249.pdf>.
- ALLEN, Joseph. P., et al. (2007). From safety to affect regulation: Attachment from the vantage point of adolescence. In M. Scharf & O. Mayseless (Eds.), *Attachment in adolescence: Reflections and new angles. New directions for child and adolescent development* (No. 117, pp. 23– 39). San Francisco, CA: Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/cd.192>
- BANDURA, Albert. (1976). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barbosa Da Cunha, Djason. (2021). La morbosidad de los celos en la violencia pasional. *Cuadernos de Psicopsicobiología de la Violencia: Educación y Prevención*”. n° 2, Dykinson. Pp 149-161. ISSN: 2695-9097. <https://doi.org/10.2307/j.ctv20hcsgd.15>
- BEAUCHAINE Theodore P. (2003). Taxometrics and developmental psychopathology. *Dev Psychopathol.*15(3):501-27. doi: 10.1017/s0954579403000270. PMID: 14582930.
- BERRY, John. W., (2013). Achieving a global psychology. *Canadian Psychology*, 54(1): 55-61. <https://doi.org/10.1037/a0031246>
- BJORKQVIST, Kag., LAGERSPETZ, Kristi., & KAUKIAINEN, Ari. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18. [https://doi.org/10.1002/1098-2337\(1992\)18:2%3C117::AID-AB2480180205%3E3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1992)18:2%3C117::AID-AB2480180205%3E3.0.CO;2-3)
- BOGG, Tim., & FINN, Peter. R. (2010). A Self-Regulatory Model of Behavioral Disinhibition in Late Adolescence: Integrating Personality Traits, Externalizing Psychopathology, and Cognitive Capacity. *Journal of Personality*, 78(2), 441–470. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2010.00622.x>
- BORUCKA Anna., & OSTASZEWSKI Krzysztof., (2008). The concept of resilience. Key terms and selected issues. *Medycyna Wieku Rozwojowego* (2 Pt 1): 587–597
- BRZEZIŃSKA, Anna Izabela., (2000). social psychology of development. Warsaw: Wydawnictwo Scholar
- BUSSEY, Kay., & BANDURA, Albert. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106, 676–713. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.4.676>
- CAMPBELL-SILLS, Laura., COHAN, Sharon. L., & STEIN, Murray. B. (2006). Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. *Behaviour Research and Therapy*, 44(4), 585–599. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.05.001>
- CARD, Noel. A., STUCKY, Brian. D., SAWALANI, Gita. M, & LITTLE, Todd. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79, 1185–1229. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x>
- CICCHETTI, Dante. (2013). An overview of developmental psychopathology. In P. Zelazo (ed.), *The Oxford handbook of developmental psychology* (pp. 455–480).

- New York: Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1017/S0954579413000552>
- CICCHETTI, Dante., & ROGOSCH, Fred. A. (1996). Equifinality and multifinality in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 8(4), 597–600. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0954579400007318>
- CIERPIAŁKOWSKA, Lidia., & GRZEGORZEWSKA, Iwona. (2016). Children of alcoholics in developmental and clinical perspective]. Poznan: Wydawnictwo UAM.
- CRICK, Nicki. R., & DODGE, Kenneth. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74–101. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>
- CRICK, Nicki. R., & DODGE, Kenneth. A. (1996). Social information-processing mechanisms on reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993–1002. <https://doi.org/10.2307/1131875>
- DEMARAY, Michelle. KILPATRICK., MALECKI, Cristine. K., Davidson, BECKER, Lisa. M., HODGSON, Kelly. K., & REBUS, P. Jacob. (2005). The relationship between social support and student adjustment: A longitudinal analysis. *Psychology in the Schools*, 42, 691–706. <https://doi.org/10.1002/pits.20120>
- DIXON, Roz., & SMITH, Peter. K. (2011). Bullying in schools: The research background. In *Rethinking School Bullying: Towards an Integrated Model* (pp. 22–37). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511976179.002>
- DIEHL, Manfred., COYLE, Nathan., & LABOUVIE-VIEF, Gisela. (1996). Age and sex differences in strategies of coping and defense across the life span. *Psychology and Aging*, vol. 11(1), 127–139. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.11.1.127>
- DOMINIAK-KOCHANEK, Monika; KONOPKA, Karolina; RUTKOWSKA, Marta; FRĄCZEK, Adam; & MARTIN RAMIREZ, Jesús.. (2018). Direct and indirect effects of parenting practices on socio-moral approval of aggression in Polish young adults. Do all practices matter? *International Journal of Psychology*, 53 (3) June 2018. <https://doi.org/10.1002/ijop.12372>
- DRABICK DEBORAH. A. G. (2009). Can a Developmental Psychopathology Perspective Facilitate a Paradigm Shift toward a Mixed Categorical-Dimensional Classification System? *Clin Psychol.* Mar 1;16(1):41-49. doi: 10.1111/j.1468-2850.2009.01141.x. PMID: 20160848; PMCID: PMC2658600.
- EISENBERG, Nancy. (2017). Commentary: What’s in a word (or words) – on the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology – reflections on Nigg (2017). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(4), 384–386. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12707>
- EISENBERG, Nancy., SMITH, Cynthia. L., SADOVSKY, Adrienne., & SPINRAD, Tracy . L. (2004). Effortful control: relations with emotion regulation, adjustment and socialization in childhood. In Roy. F. Baumeister & Kathleen. D. Vohs (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 259–282). New York: The Guilford Press.
- EISENBERG, Nancy., SPINRAD, Tracy. L., & EGGUM, Natalie.D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children’s maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 494–499. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.12.1208.131208>
- EISENBERG, Nancy., ZHOU, Qing., SPINRAD, Tracy. L., VALIENTE, Carlos., FABES, Richard. A., & LIEW, Jeffrey. (2005). Relations Among Positive Parenting, Children’s Effortful Control, and Externalizing Problems: A Three-Wave Longitudinal Study. *Child Development*,

- 76(5), 1055–1071.
<http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00897.x>
- FARNICKA, Marzanna., (2011). Transformations of development task delivery. Evolution or revolution? , Zielona Góra: UZ Press
- FARNICKA, Marzanna. (2017). Aggressiveness, social support and school experiences as dimensions differentiating negative and positive adaptation among adolescents. *Current Issues in Personality Psychology*, 5(4), 285-302.
<https://doi.org/10.5114/cipp.2017.70740>
- FARNICKA, Marzanna (2021). The conditions of being a perpetrator or a victim in adolescence- the role of sex and gender. *Cuadernos de Psicobiología de la Violencia: Educación y Prevención*” n° 2, Dykinson. pp 25-41. ISSN: 2695-9097.
- FARNICKA, Marzanna (2023). Proposal of the new tool to measure the functioning of adolescents from positive development point of view. *Cuadernos de Psicobiología de la Violencia: Educación y Prevención*” Dykinson. n° 4, 2023, Dykinson, ISSN: 2695-9097.
<https://doi.org/10.14679/2711>
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Juan Carlos, DOMÍNGUEZ PINEDA Neidy Zenaida, MIRALLES MUÑOZ Fernando, y LIZ RIVAS, Lenny. (2023). «Conductas de riesgo y programas de prevención en adolescentes institucionalizados». *Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología*, n.º 2 42-56.
<https://doi.org/10.46661/respublica.8286>
- FINKEL, Eli. J. (2007). Impelling and inhibiting forces in the perpetration of intimate partner violence. *Review of General Psychology*, 11, 193–207.
<https://doi.org/10.1037/1089-2680.11.2.193>
- FINKEL, Eli. J. (2014). The I3 Model: Metatheory, theory, and evidence. In J.M. Olson & M.P. Zanna (Eds.), *Advances in experimental social psychology*, 49, 3–104.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800052-6.00001-9>
- FINKEL, Eli. J., & CAMPBELL, W. Keith. (2001). Self-control and accommodation in close relationships: An inter-dependence analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 263–277.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.81.2.263>
- FINKEL, Eli. J., CAMPBELL, W. Keith., & BRUNELL, Amy. B. (2006). High-maintenance interaction and self-regulation. In K.D. Vohs & E.J. Finkel (Eds.), *Self and relationships: Connecting intrapersonal and interpersonal processes* (pp. 297–316). New York: Guilford.
- GANZEN, V.A., (1984). System descriptions in psychology. Leningrad University Press.
- GRZEGORZEWSKA Iwona. (2017). Behavioural addictions in children and adolescents, *Current Issues in Personality Psychology*, 5(3), 206–214, DOI:
<https://doi.org/10.5114/cipp.2017.70144>
- HADIWIJAYA, Hana., KLIMSTRA, Teo. A., VERMUNT, Jeroen. K, BRANJE, Susan. J. T, & MEEUS, Win. H. J (2017). On the development of harmony, turbulence, and independence in parent–adolescent relationships: A five-wave longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 46, 1772–1788.
<https://doi.org/10.1007/s10964-016-0627-7>
- HAVIGHURST, Robert. J. (1981). Developmental tasks and education. New York: Longman.
- JACOBSON, Nicholas. C. (2016). Current Evolutionary Adaptiveness of Psychiatric Disorders: Fertility Rates, Parent-Child Relationship Quality, and Psychiatric Disorders. *Journal of Abnormal Psychology*.
<https://doi.org/10.1037/abn0000185>
- KAZDIN Alan, E., & KAGAN Jerome. (1994). Models of dysfunction in developmental psychopathology. *Clinical Psychology: Science and Practice* 1, 35–52.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1994.tb00005.x>
- KOBAK, Roger., & MADSEN, Stephanie. D. (2008). Disruptions in attachment bonds: Implications for theory, research, and

- clinical intervention. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 23–47). New York: Guilford Press.
- KOWALIK, Stanislaw. (2015). Globalisation as a context for human psychological functioning. *Science*, 5(1): 7-37.
- KRAHÉ, Barbara. (2013). *The Social Psychology of Aggression*. London & NJ: Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203082171>
- LIZ RIVAS, Lenny. (2020). Internalizing and externalizing behavior problems in the development of social competence in children. *Cuadernos de Psicosociobiología de la Violencia: Educación y Prevención*”. n° 1, Dykinson. Pp 91-103. ISSN: 2695-9097.
- MALECKI, Chistine. K., & DEMARAY, Michelle. Kilpatrick. (2002). Measuring Perceived Social Support: Development of the Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS). *Psychology in the Schools*, 39(1), 1–18. <https://doi.org/10.1002/pits.10004>
- MALECKI, Chistine. K., DEMARAY, Michelle. Kilpatrick., & ELLIOTT, S. N. (2000) The Child and Adolescent Social Support Scale. DeKalb, IL: Northern Illinois University. <https://doi.org/10.1037/t57891-000>
- MARTÍNEZ-OTERO PÉREZ, Valentín. (2021). La educación de la sexualidad en la escuela: propuesta orientadora para adolescentes. *Cuadernos de Psicosociobiología de la Violencia: Educación y Prevención*”. n° 2, Dykinson pp 101-115. ISSN: 2695-9097. <https://doi.org/10.2307/j.ctv20hcsgd.11>
- MARTÍN RAMÍREZ, Jesús. (2021). Sexo Vs. Género. *Cuadernos de Psicosociobiología de la Violencia: Educación y Prevención*”. n° 2, Dykinson pp 25-41. ISSN: 2695-9097. <https://doi.org/10.2307/j.ctv20hcsgd.5>
- MASTEN, Ann. S., & Obradović, Jelena. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 13–27. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.003>
- MCGIRR, Alexander., RENAUD, Johanne., BUREAU, A., SEGUIN, Monique., LESAGE, Alain., & TURECKI, Gustavo. (2008). Impulsive- -aggressive behaviours and completed suicide across the life cycle: a predisposition for younger age of suicide. *Psychological Medicine*, 38(3), 407–417. <https://doi.org/10.1017/S0033291707001419>
- MENDOZA Diana. L. & RAMIREZ Jesús. Martín. (1984). Gender differences in social interactions of children: a naturalistic approach, *Bulletin Psychonomic Society* 22 (6): 553-556. <https://doi.org/10.3758/BF03333905>
- MISCHEL, Walter., & AYDUK, Ozlem. (2004). Willpower in a cognitive-affective processing system: The dynamics of delay of gratification. In R.F. Baumeister & K.D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, Theory, and Applications* (pp. 99–129). New York: Guilford.
- NIGG, Joel. T. (2013). Attention deficits and hyperactivity-impulsivity: what have we learned, what next? *Development and Psychopathology*, 25, 1489–1503. <https://doi.org/10.1017/S0954579413000734>.
- OLWEUS, Dan. A. (1979). Stability of aggressive reaction patterns in males. *Psychological Bulletin*, 86, 852–875. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.86.4.852>
- OSTROV, Jamie. M., KAMPER, Kimberly.E-DE MARCO, Hart, Emily., GODLESKI, Stefanie., & BLAKELY-MCCLURE, Sarah Jessie. (2014). A gender balanced approach to the study of peer victimization and aggression subtypes in early childhood. *Development and Psychopathology*, 26(3), 575–587. <https://doi.org/10.1017/S0954579414000248>
- OSTROV, Jamie. M., & GODLESKI, Stefanie. A. (2010). Toward an integrated gender-linked model of aggression subtypes in early and middle childhood. *Psychological Review*, 117(1), 233–242. <https://doi.org/10.1037/a0018070>

- PRATT, ALEXANDRE. M. (2006). Developing a self-reported measure to assess conflict behaviors using Björkvist's developmental theory. In Kaj. Österman & Karin. Björkvist (Eds.), *Contemporary Research on Aggression* (pp. 50–56). Abo: Abo Akademi University Press.
- SLOTTER, Erica. B., & FINKEL, Eli. J. (2009). The strange case of sustained dedication to an unfulfilling relationship: Predicting commitment and breakup from attachment anxiety and need fulfillment within relationships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39, 85–100. <https://doi.org/10.1177/0146167208325244>
- VAILLANT George (2012). *Triumphs of Experience: The Men of the Harvard Grant Study*. University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674067424>.
- YBRANT, Helene. (2008). The relation between self-concept and social functioning in adolescence. *Journal of Adolescence*, 31, 1–16. <https://doi.org/10.1002/pits.22307>
- ZEANAH, Charles. H., & SONUGA-BARKE, Edmun. J. S. (2016). The effects of early trauma and deprivation on human development – from measuring cumulative risk to characterizing specific mechanisms. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1099–1102. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12642>



Delito de sexting e Inteligencia Artificial tras la Ley 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual¹

Crime of sexting and Artificial Intelligence after Law 10/2022, of September 6, on the comprehensive guarantee of sexual freedom.

Sergio Murcia Orenes

Universidad Internacional de Valencia
sergio.murcia@professor.universidadviu.com
ORCID: 0000-0002-1508-7503

Patrick Salvador Peris

Universidad Internacional de Valencia
patrick.salvador@professor.universidadviu.com
ORCID: 0009-0000-5013-1525

Álvaro García Sánchez

Universidad Internacional de Valencia
alvaro.garcia.s@professor.universidadviu.com
ORCID: 0000-0003-0599-8116

Resumen

La protección jurídica ofrecida ante los delitos de *sexting* se encuentra en continua evolución, tratando de adaptarse a una realidad dinámica y cambiante, marcada por el desarrollo de las tecnologías, plantea el reto de adaptar e introducir nuevos escenarios legislativos capaces de hacer frente a este nuevo fenómeno introduciéndose, de este modo, el artículo 197.7 CP, donde se regula la acción del reenvío masivo de contenido explícito y reservado de las personas. Se propone que, entre otras medidas, ciertas conductas punibles introducidas tras la aplicación del mencionado artículo, abandonen su reproche de carácter penal, devolviendo su protección al ámbito civil, con fundamento en los principios de intervención mínima y ultima ratio. Se hace necesaria una adaptación legislativa sensible con la protección de todos los bienes jurídicos implicados en este hecho delictual.

Palabras clave: Ciberdelincuencia, inteligencia artificial, sexting, TRIC.

Abstract

The legal protection offered in the face of sexting offences is in continuous evolution, trying to adapt to a dynamic and changing reality, marked by the development of technologies, poses the challenge of adapting and introducing new legislative scenarios capable of dealing with this new phenomenon, thus introducing Article 197.7 CP, which regulates the action of mass forwarding of explicit and reserved content of persons. It is proposed that, among other measures, certain punishable conducts introduced after the application of the aforementioned article, abandon their criminal reproach, returning their protection to the civil sphere, based on the principles of minimum intervention and ultima ratio. It is necessary to adapt legislation in a way that is sensitive to the protection of all the legal assets involved in this criminal offence.

Key words: Cybercrime, artificial intelligence, sexting, TRIC.

¹ Este estudio forma parte de los resultados obtenidos dentro de la investigación del proyecto PII2023_34, «Problemáticas asociadas al uso de las redes sociales en las relaciones interpersonales románticas y/o sexuales, desde una perspectiva de género», financiado por la Universidad Internacional de Valencia (convocatoria para la concesión de subvenciones a proyectos internos de investigación VIU 2022-2023).

Cómo citar este trabajo: Murcia Orenes, Sergio, Salvador Peris, Patrick y García Sánchez, Álvaro. (2025). Delito de sexting e Inteligencia Artificial tras la Ley 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual. *Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología*, (5), 01–12. <https://doi.org/10.46661/respublica.11053>.

1 Introducción

En la actualidad, la extensión de las Tecnologías de la Relación, Información y Comunicación (en adelante TRIC) han promovido cambios sociales (Ortiz et al., 2024), uno de ellos ha sido el traslado de las relaciones al mundo virtual.

Bajo este contexto, los jóvenes se enfrentan a nuevas formas de comunicación, donde la interacción virtual resulta una práctica cada vez más naturalizada (García Ruiz, 2020), planteando ciertos beneficios, pero también riesgos derivados (Núñez et al., 2024).

Cabe destacar que, el uso de las nuevas tecnologías impacta especialmente en los adolescentes, donde 42% de los jóvenes entre 11 y 18 años afirma haber recibido mensajes de contenido erótico o sexual a través de redes sociales, el 55,2% ha contactado con desconocidos, el 83,5% está registrado en tres o más redes sociales e, incluso, el 61,5% tiene más de un perfil en una misma red social (UNICEF, 2021).

Así pues, las TRIC ayudan a comunicarse con otras personas, fomentan el desarrollo de habilidades y son fuente de entretenimiento (Reid y Weigle, 2014), a la vez que pueden llevar asociadas graves consecuencias psicosociales (Kee et al., 2023; Party et al. 2023; Ramírez-Carrasco et al., 2023).

Concretamente, se observa cómo el *sexting* está asociado a sintomatología depresiva e intentos de suicidio (Frankel et al. 2018), una conducta que se ha asociado tanto con el *ciberbullying* como con la ciberviolencia de género (Liz, 2024; Delgado y Liz, 2022; Payá y Delgado, 2017; Ortega et al., 2018; Powell y Henry, 2014).

No obstante, se debe diferenciar el *sexting* de ambas conductas. Desde esta perspectiva, el *sexting* hace referencia al envío y/o recepción de imágenes, vídeos y/o textos de contenido sexual a través de las TRIC (Mercado et al., 2016).

El término *sexting* etimológicamente proviene de la unión de dos términos anglosajones: *sex*

(sexo) y *texting* (envío de mensajes (McLaughlin, 2010).

Teniendo en cuenta lo hasta ahora apuntado, el *sexting* no tiene por qué reportar riesgos, siempre que medie el pleno consentimiento de las partes implicadas en todo momento.

Por ello, se debe tener en cuenta la diferencia entre *sexting* consensual y no consensual.

En este caso concreto, se conoce como *sexting* consensual el que hace referencia al envío de mensajes de contenido sexual a través de las TRIC sin presiones ni coacciones, mientras que, el *sexting* no consensual, supone el envío y/o reenvío de mensajes de contenido sexual por presión, chantaje o toma de imágenes sexuales sin el consentimiento de las personas fotografiadas o grabadas (Döring, 2014).

2 Evolución del delito de sexting a raíz de las modificaciones introducidas en la Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de Garantía de la Libertad Sexual

2.1 Delito de *sexting* hasta la Ley Orgánica 10/2022

Las actividades delictivas *online* han experimentado un aumento significativo debido, en gran medida, a lo que Mestre Delgado denomina “las tres leyes del cibercrimen”, donde “se minimizan los riesgos derivados de la relación con la víctima, se optimiza la eficacia del esfuerzo criminal (en cuanto al daño y en cuanto a la rentabilidad) y se busca la impunidad en la amplitud de internet” (Delgado, 2024; Bermejo y Delgado, 2021).

En 2023, el número de usuarios de redes sociales en todo el mundo ha alcanzado los 4,48 mil millones, un aumento del 13.7% en comparación con el año anterior (IAB SPAIN, 2023), siendo el teléfono móvil el dispositivo preferido por el 95% de los usuarios como forma de acceso.

En España, el número de cibercrimen ha aumentado un 25,5% en el 2023 respecto al

año anterior, suponiendo un incremento del 578% desde el 2017.

Figura 1. Datos de cibercriminalidad en España (2014-2023)



Fuente: Elaboración propia a partir de (Ministerio del Interior, 2024)

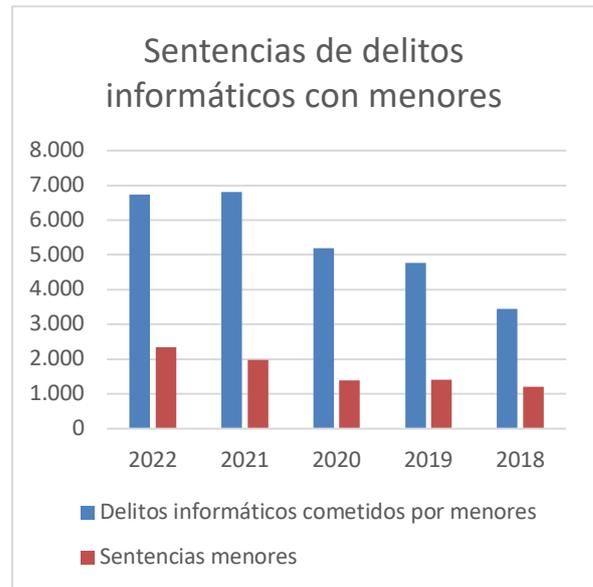
Según los datos analizados, el total de 470.388 casos registrados en 2023 representan el 20% de todas las infracciones cometidas en ese periodo, de las que el 90% son estafas informáticas, siendo los ciberdelitos la tipología delictual que más ha aumentado en España en dicho año.

Esta tendencia que se mantiene al alza teniendo en cuenta que solo en el primer trimestre del 2024, ya se han contabilizado 122.428 ciberdelitos (SEC, 2024).

Es en este contexto, donde el delito de *sexting* adquiere especial protagonismo, cuya conducta radica “en la difusión o publicación de contenidos (principalmente fotografías o vídeos) de tipo sexual, producidos por el propio remitente, utilizando para ello el teléfono móvil u otro dispositivo tecnológico” (Pérez-San José et al., 2011, p. 14).

Merece especial mención el incremento de aquellos delitos informáticos cometidos por menores y el aumento especialmente significativo de las sentencias dictadas con respecto a periodos anteriores, ascendiendo de 1204 en el año 2018 a 2347 en el 2022, conforme se indica en la siguiente tabla.

Figura 2. Delitos informáticos y sentencias relacionadas con menores (2018-2022)



Fuente: Elaboración propia a partir de (Ministerio Fiscal, 2022)

El bien jurídico protegido es el derecho a la intimidad, contemplado en el artículo 18 de la Constitución Española y ubicado en el Código Penal bajo el Título X, donde tienen cabida los delitos contra la intimidad, el derecho a la propia imagen y la inviolabilidad del domicilio.

No obstante, es posición mayoritaria desde un punto de vista doctrinal, apuntar a la intimidad por encima del derecho a la propia imagen, a la hora de ofrecer una protección jurídica específica en lo que al *sexting* se refiere (Muñoz Conde, 2015).

No obstante, dicha protección se centraría en el “núcleo duro de la intimidad” ya que, a tenor del principio de intervención mínima, no se puede exigir responsabilidad ante comportamientos que podrían ser susceptibles de resolverse en otros ámbitos (Valenzuela, 2021).

La reforma producida en el Código Penal en el año 2015, supuso un verdadero punto de inflexión de este fenómeno delictual, con manifestación directa a través del artículo 197.7 del citado texto normativo donde, a partir de ese momento, se castiga la difusión, la revelación o la cesión a terceros de imágenes o grabaciones audiovisuales sin

consentimiento de la persona afectada, aun habiéndolas obtenido con anuencia de ésta.

Con anterioridad a la citada incursión legal, el artículo 197 del Código Penal recogía el delito de descubrimiento y revelación de secretos, si bien retrotraía el consentimiento tan solo al momento de la obtención del material, no siendo relevante si éste era posteriormente difundido con autorización del sujeto agraviado.

De esta forma, se estaban gestando nuevas formas delictuales que, mimetizadas en el auge de las TRIC, no estaban siendo atendidas desde un punto de vista jurídico, a pesar de su incidencia social.

Merece especial mención, en este sentido, el mediático caso “Olvido Hormigos” que sin duda vino a estimular la reforma de la anterior redacción del artículo 197 mediante la LO 1/2015, donde la agraviada denunciaba la difusión sin su consentimiento de material videográfico de contenido sexual.

En ese momento, se acordó el sobreseimiento provisional y el archivo de las actuaciones contra los imputados mediante el Auto dictado el 15 de marzo de 2013 por el Juzgado de Instrucción nº1 de Orgaz (Toledo) ya que, como apunta Zaragoza Tejada, con anterioridad al año 2015:

...se exigía que el acceso a los datos, imágenes, o grabaciones reveladas a terceros fuera realizada sin consentimiento de la víctima y, en aquellos casos, dada cuenta que el acceso a dichos datos había sido efectuado con consentimiento de las mismas (los videos generalmente son cedidos voluntariamente) no resultaba posible aplicar el mencionado tipo penal (Tejada, 2019).

Ofreciendo una mayor concreción jurídica, cabe destacar la Circular de la Fiscalía General del Estado 3/2017, sobre la reforma del Código Penal operada por la LO 1/2015 de 30 de marzo en relación con los delitos de descubrimiento y revelación de secretos y los delitos de daños informáticos, entendiendo por tales:

...tanto los contenidos perceptibles únicamente por la vista, como los que se captan conjuntamente por el oído y la vista y también aquellos otros que, aun no mediando imágenes, pueden percibirse por el sentido auditivo, ya que el legislador no excluye ninguno de estos supuestos y la difusión no consentida de contenidos, en cualquiera de estas formas, es susceptible de determinar un menoscabo en la intimidad del afectado. (Fiscalía General del Estado, 2017)

Cabe destacar el primer pronunciamiento del Tribunal Supremo sobre el artículo 197.7 del Código Penal, introducido tras la reforma de 2015 a raíz del caso “Olvido Hormigos”.

A través de la sentencia número 70/2020, de 24 de febrero, se confirma la multa de 1.080 euros impuesta a un individuo que envió desde su teléfono móvil una fotografía de una amiga desnuda, que previamente ella misma le había mandado sin el consentimiento de la agraviada para ello (STS 70/ 2020)

Con la entrada en vigor de la LO 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía de la libertad sexual, el artículo 197.7 del Código Penal incorpora un nuevo delito leve, penalizando a los terceros receptores que continúen con las cadenas de difusión de material íntimo conducta que, hasta ese momento, tan solo era reprochable civilmente (Villa Sieiro, 2024).

Tal endurecimiento punitivo no es cuestión baladí ya que, de un lado, pone en tela de juicio el consagrado principio de intervención mínima, donde la jurisdicción penal debe plantearse como *última ratio*.

De otra parte, se obliga al deber de sigilo a toda persona que haya podido recibir este tipo de contenidos, en ocasiones, sin mediar solicitud previa, obligándoles a efectuar un ejercicio de valoración subjetiva, en el caso de considerar que pudiera verse menoscabada la integridad del emisor.

2.2 Tratamiento normativo del sexting en la actualidad

La entrada en vigor de la LO 10/2022, de 6 de septiembre, actualiza el Código Penal en delitos como el *sexting*.

En la actualidad, este tipo penal se contextualiza en el Título X, Libro II sobre “delitos contra la intimidad, el derecho a la propia imagen y la inviolabilidad del domicilio”, Capítulo I: Del descubrimiento y revelación de secretos”, del Código Penal.

En concreto, el artículo 197.7, castiga con una pena de prisión de tres meses a un año o multa de seis a doce meses el que, sin autorización de la persona afectada, difunda, revele o ceda a terceros imágenes o grabaciones audiovisuales de aquella que hubiera obtenido con su anuencia en un domicilio o en cualquier otro lugar fuera del alcance de la mirada de terceros, cuando la divulgación menoscabe gravemente la intimidad personal de esa persona (Lago, 2024)

Para estos casos, existe un tipo agravado por el que se impondrá la pena en su mitad superior, respondiendo a la necesidad de proteger en mayor medida aquellas personas más vulnerables, atendiendo también a casos que estuvieran catalogados como violencia doméstica o de género.

Los delitos de *sexting* cometidos entre menores en el ámbito de una relación privada son de igual o incluso de mayor gravedad que entre adultos (López Peregrín, 2024), y encajan en dicho tipo agravado, a excepción de los menores de 14 años (Fiscal General del Estado en su Circular 6/2011).

De la lectura de este precepto normativo se desprende que la práctica consentida de captación, difusión, revelación y cesión de contenido íntimo multimedia es legal, y la falta de autorización por parte de la persona afectada determina la tipicidad de estas actuaciones. No obstante, no basta la anuencia de la persona afectada para la captación del contenido si el fin es su difusión, sino que será necesaria una autorización

expresa sobre dicha actuación. Por tanto, se comprende que el *sexting* primario es una práctica no contemplada en el Código Penal y por lo tanto es considerada como legal, siempre que medie consentimiento de las partes implicadas en todo momento. En cuanto a los sujetos del delito de *sexting*, el sujeto activo es aquél que ha obtenido, con el consentimiento del sujeto pasivo, imágenes o grabaciones de contenido sexual de este, habiéndolas obtenido bien porque el sujeto activo hubiese realizado las fotografías o grabaciones, o bien porque la propia víctima se las hubiese proporcionado voluntariamente, realizando así la conducta típica consistente en difundir, revelar o ceder a terceros el material conseguido sin mediar consentimiento (*sexting* secundario).

El sujeto pasivo es el titular del bien jurídico, aquel cuya imagen es fotografiada o grabada dando su consentimiento. También es sujeto pasivo aquél que envía archivos de contenido sexual de manera voluntaria al sujeto activo en un contexto de intimidad (de Velasco, 2020).

Ninguna de estas conductas conlleva autorización tácita para su difusión a terceros. Este tipo de prácticas se realizan principalmente en un contexto de relación sentimental, dando consentimiento mutuo a la grabación con la confianza de que no traspasará la esfera privada.

También se entiende que el contenido captado debe afectar gravemente la intimidad de la persona para encajar dentro del tipo penal. La esfera más reservada de la persona restringe las actuaciones captadas en el domicilio de la víctima o en cualquier lugar donde exista una previsión de intimidad. El concepto de domicilio ha de entenderse de modo amplio y flexible ya que trata de defender los ámbitos en que se desarrolla la vida privada de la persona y, a tal fin, es indiferente que se trate del correspondiente a la víctima, al agresor o a un tercero (STS 731/2013, de 7 de octubre).

Desde un punto de vista constitucional, el domicilio debe ser entendido como la esfera

particular dentro de la cual se pueden desarrollar, sin interferencias externas y con plena intimidad y reserva, las actividades privadas del administrado (GONZÁLEZ-TREVIJANO, 1992).

En lo que a protección de la esfera privada frente a injerencias externas se refiere, cabe destacar reiterados pronunciamientos en esta materia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos, como el asunto Von Hannover contra Alemania de 24 de junio de 2004, donde se prioriza la vida privada de la parte demandante, a pesar de su carácter público.

Con carácter previo a la actual normativa, la doctrina mayoritaria sostenía que el tercero quedaba exento de responsabilidad penal sin perjuicio de su posible responsabilidad civil conforme a lo dispuesto en la LO 1/1982, de 5 de mayo, de protección civil del derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen, siempre que no participen en el delito como inductores o cooperadores necesarios o cómplices (Estrella, 2016).

Del mismo modo, se debería fomentar en mayor medida conductas responsables de las personas, en contraposición a una posible protección penal (Otero, 2014).

Otra postura respecto a la penalización de esta tipología de *sexting* se basaba encuadrando dicha conducta dentro de un delito contra la intimidad, aunque, en este sentido, es necesario estudiar el principio de *ultima ratio* del Derecho Penal.

Este supuesto no debe equipararse al daño que causa el sujeto activo que haciendo uso de la confianza de la víctima revela, difunde o cede a terceros las imágenes íntimas.

En cuanto a la jurisprudencia, respaldan la opinión mayoritaria sentencias como la (SAP 228/2018), estableciendo que teniendo en cuenta la redacción del precepto, el tipo penal del art. 197.7 se ha configurado como un delito del que únicamente serían autores aquel o aquellos que, habiendo obtenido con la anuencia de la víctima la imagen o grabación comprometida, inician, sin autorización del afectado, la cadena de

difusión cediendo o distribuyendo dichos contenidos íntimos a otros.

También, mediante (STS 70/2020), se concluye que el núcleo de la acción típica “consiste no en obtener, sino en difundir las imágenes obtenidas con la aquiescencia de la víctima y que afecten gravemente a su intimidad”.

Desde la entrada en vigor de la LO 10/2022, de 6 de septiembre, queda tipificado un fenómeno denominado *revenge porn*, consistente en compartir material sexual privado sin consentimiento con el objetivo de hacer daño en redes sociales, servicios de mensajería instantánea y cualquier tipo de medio social.

Esta reforma pasa a ampliar esta figura delictiva por cuanto la extiende a las personas que hubieran recibido las imágenes o grabaciones audiovisuales y procedieran a revelarlas o cederlas a terceros sin consentimiento.

Previa a la vigencia de esta reforma existía un debate de interpretación sobre si el precepto reclamaba que quien divulgase las imágenes a su vez debiera haber sido quien las hubiera filmado o fotografiado sin la anuencia del titular, dado que existía jurisprudencia que apuntaba en varios sentidos, en ocasiones contrarios.

La reforma de 2022 ha venido a consolidar la interpretación ampliadora del tipo penal, de modo que ya sin ningún lugar a dudas, quien difunda o revele, sin consentimiento, imágenes relativas a la intimidad ajena incurrirá en delito, aunque fuera ajeno a la filmación u obtención de las mismas.

Por lo tanto, a raíz de esta reforma, cabe afirmar que sí es constitutivo de delito reenviar, por cualquier medio, o seguir la cadena de mensajes que afectan a la intimidad de una persona.

3 Regulación de la Inteligencia Artificial en los delitos sexuales en la normativa española.

Si tenemos un tema novedoso y que está revolucionando el panorama del derecho penal actual, es la Inteligencia Artificial (IA), que está generando un gran debate, existiendo todavía mucha preocupación y muchos interrogantes sin resolverse.

Las TRIC en general y la proliferación del uso de la IA ofrecen grandes posibilidades, que aportan grandes beneficios, eficiencia, precisión y adecuación, y en definitiva una transformación positiva para la sociedad y la economía en general, si bien, también generan riesgos extraordinarios.

Como punto de partida y pilar básico, la IA no puede vulnerar derecho o libertad fundamental alguno, y debe ser digna de la confianza pública y trabajar al servicio de las personas, debiendo diseñarse los sistemas de IA para que protejan y beneficien a todos los miembros de la sociedad (Samoili et al., 2020).

La Comisión Europea (2020) define la IA como sistemas de software (y posiblemente también de hardware) diseñados por humanos que, ante un objetivo complejo, actúan en la dimensión física o digital:

- Percibiendo su entorno, a través de la adquisición e interpretación de datos estructurados o no estructurados.
- Razonando sobre el conocimiento, procesando la información derivada de estos datos y decidiendo las mejores acciones para lograr el objetivo dado.

Dicho de otra manera, la IA es un campo de la informática que se enfoca en crear sistemas que puedan realizar tareas que normalmente requieren inteligencia humana, como el aprendizaje, el razonamiento y la percepción (Gobierno de España, 2023).

En los últimos tiempos, como consecuencia de la difusión de imágenes con contenido pornográfico creado por IA, se han generado dudas sobre la previsión y aplicación

normativa ante tales situaciones, y más en concreto, sobre si existe una respuesta penal.

El término *Deepfake*, apareció en 2017 y es el acrónimo anglosajón formado por las palabras “Fake” o falso en español y “Deep” o profundo, este último deriva del término “Deep Learning” o “Aprendizaje Profundo” que es el método de inteligencia artificial para el cual se desarrollan algoritmos que permiten que la computadora aprenda automáticamente moldeando abstracciones de alto nivel para así generar patrones audiovisuales (Giacomello et al., 2024; Martino, & Merenda, 2021; Hao, 2022).

Con dicha técnica se pueden crear vídeos falsos, por medio la edición automática de imágenes y sonidos que desarrolla la inteligencia artificial a través del *Deep Learning* (Neri et al., 2023; Somers, 2020).

Los *deepfakes* pornográficos son un tema bastante complejo, ya que la víctima sufre una múltiple vulneración de sus derechos personales, tales como el derecho a la intimidad, tanto personal como la familiar, al honor y la buena reputación, a la imagen y voz y al uso no consentido de datos personales (tales como expresiones faciales y voz), entre otros.

Llegados a este punto, debemos plantearnos si efectivamente existe una respuesta legal a dichas conductas así como contra los delitos sexuales cometidos a través de la IA, y más en concreto una respuesta penal (Martino, 2024; Sanz González et al., 2024).

Como cuestión previa, debemos negar la existencia de una normativa creada *ad hoc*, en nuestro derecho penal que sancione este tipo de conductas. Se trata entonces, de analizar bajo qué paraguas normativo serían sancionables conductas sexuales en las que se utiliza la IA (Sanz González et al., 2024).

Adicionalmente, antes de profundizar en la materia, es importante destacar que el 8 de diciembre de 2023, las instituciones de la Unión Europea acordaron que se aprobará mediante un Reglamento una regulación de la IA, que será la primera norma aprobada a

nivel mundial, entrando en vigor el 1 de agosto del 2024.

En este sentido, el Reglamento (UE) 2024/1689 aborda la regulación de los potenciales usos de la IA, detectando y limitando los riesgos que se pudieran derivar.

La mencionada normativa, identifica los riesgos asociados a usos específicos de la IA, los clasifica en cuatro niveles de riesgo y establece normas diferentes para cada nivel (De las Heras, 2024).

Cabe señalar que las conductas que atenten contra la imagen, en este caso relacionadas con la IA, serían objeto de protección por el artículo 7.5 de la LO 1/1982 (Gobierno de España, 1982), ya que tiene la consideración ilegítima, la captación, reproducción o publicación por fotografía, filme o cualquier otro procedimiento, de la imagen de una persona en lugares o momentos de su vida privada o fuera de ellos, salvo los casos previstos en el artículo 8.2.

Según lo apuntado con anterioridad, no existe una normativa específica para sancionar los delitos sexuales cometidos con ayuda de la IA, cuya regulación pudo ser incluida, tanto en LO 10/2022, de 6 de septiembre (Gobierno de España, 2022), como en LO 4/2023 (Gobierno de España, 2023).

Tras las citadas modificaciones legislativas, los delitos sexuales conforme a la vigente regulación, se encuentran ubicados en el Título VIII, relativo a los "Delitos contra la libertad sexual", artículos 178 a 194 bis.

No obstante, en cuanto a la falta de regulación específica de la materia, el Tribunal Supremo ha realizado una interpretación que permitiría vislumbrar la aplicación de los citados tipos penales existentes a los delitos sexuales llevados a cabo mediante la utilización de las TRIC, entendiéndose que se ha producido un ataque a la libertad sexual online.

Con esta nueva interpretación se irá dejando atrás poco a poco la concepción de violencia sexual tradicional, entendida como acceso físico indeseado hacia un concepto más

amplio del respeto a la libertad sexual (Fernández Vidal, 2024; Lancharro Castellanos, 2024).

En este sentido, la Sentencia 377/2018 de 23 de Julio, fue la primera en reconocer la existencia de la sextorsión como modalidad típica incluida en la delincuencia sexual *online*. La condena se produjo por delitos de agresión sexual por la introducción de miembros corporales u objetos, y, además, por delito de descubrimiento y revelación de secretos del art. 197.1 CP por acceder al ordenador de las víctimas y apoderarse de sus datos personales.

En dicho supuesto, se discutía si los hechos podían integrar o no un delito contra la libertad o indemnidad sexual (Boza, 2023). El Tribunal Supremo admite el delito de sextorsión en esta sentencia admitiendo la comisión de un delito contra la libertad o indemnidad sexual *online* sin necesidad de contacto físico y admitiendo las modalidades delictivas previstas en los arts. 178 y ss. CP.

Adicionalmente, el Tribunal Supremo se ha pronunciado sobre el delito de sextorsión, en las Sentencias 311/2020 de 15 de junio de 2020, Rec. 3777/2018 , y 447/2021 de 26 de mayo de 2021 , donde se reconoce la posibilidad de que existan agresiones sexuales *online* por la concurrencia de la intimidación.

Ahora bien, si bien se están produciendo condenas en el delito de sextorsión, a nuestro modo de ver, sería bastante complicado aplicar los delitos sexuales tradicionales a los delitos sexuales cometidos mediante IA, ya que los tipos penales parecen referirse a conductas que recaen sobre imágenes reales y no a imágenes creadas mediante este tipo de tecnología, sin que existan pronunciamientos judiciales específicos sobre esta cuestión.

De esta forma, resultaría apropiado contextualizar tales conductas, dentro de los delitos contra la intimidad y la imagen o contra la integridad moral, que mediante los tipos penales sexuales tradicionales.

Por tanto, si bien, los delitos sexuales cometidos mediante o con la utilización de IA no están específicamente contemplados, parece existir una corriente jurisprudencial marcada por el Tribunal Supremo, que pretende ampliar el concepto de libertad sexual y su aplicación.

Sin embargo, no existen pronunciamientos judiciales específicos sobre los delitos sexuales cometidos mediante la utilización de IA, y no parece sencillo su encaje con los delitos sexuales tradicionales.

4 Conclusiones

La evolución de las TRIC está promoviendo el surgimiento de nuevas tipologías delictivas, con graves consecuencias en la salud mental de las víctimas (Parti et al., 2023).

Este hecho está llevando a que el legislador tenga que plantear nuevas herramientas. Asimismo, el surgimiento de la IA que permite crear imágenes sexuales ficticias, todavía está haciendo más difícil poder atajar estas problemáticas.

Con la entrada en vigor de la LO 10/2022, de 6 de septiembre, se añade un necesario apartado al tipo penal referente al *sexting* en su artículo 197.7 CP. Con ello se pone fin a una divergencia en las interpretaciones llevadas a cabo por parte de los tribunales en esta modalidad del delito, unas argumentaciones que en ocasiones resultaban contradictorias.

Así, se logra consolidar la interpretación más amplia sostenida hasta entonces por gran parte de la jurisprudencia, castigando penalmente en todo caso al sujeto que difundiera material audiovisual que menoscabe gravemente la intimidad de la persona, por cualquier medio y sin consentimiento de la persona afectada.

Por lo tanto, se deja a un lado el debate de si la persona divulgadora debía ser la misma que la que captara el contenido en un primer lugar.

De este modo, queda regulada la acción de reenvío masivo de contenido explícito y reservado de las personas, que con frecuencia

sucede a través de canales de mensajería telemática instantánea y que sobre todo sucede entre la población más joven. Con esta última reforma se logra reforzar la protección de un bien jurídico como es la intimidad personal en un mundo cada vez más tecnológico y cambiante, necesitado de una constante adaptación normativa.

Las actividades delictivas cometidas en espacios virtuales vienen experimentando un aumento significativo en los últimos años, paralelamente al mayor uso de las redes sociales producido a nivel global.

Los contextos online son proclives a rentabilizar la acción criminal, minimizando costes y aumentando los posibles beneficios derivados del delito, ofreciendo espacios de relativa impunidad para el sujeto activo.

En el caso del delito de *sexting*, la publicación de contenidos de carácter sexual a través de dispositivos tecnológicos se torna ilícita cuando, a su vez, es difundida sin mediar consentimiento previo.

El derecho a la intimidad como bien jurídico protegido, ha encontrado cobertura legal en el marco normativo español, si bien no es hasta la reforma introducida en el Código Penal en el año 2015 cuando, en el delito de *sexting*, se castiga la difusión o cesión a terceros de imágenes o grabaciones sin el consentimiento expreso de la persona afectada, a pesar de haber sido obtenidas con su autorización.

Con la entrada en vigor de la LO 10/2022, de garantía de la libertad sexual, las cadenas de difusión de material íntimo abandonan el mero reproche civil, dando lugar a la creación de un nuevo delito contemplado en el artículo 197.7 del Código Penal, cuestionándose de esta forma los principios de intervención mínima y *ultima ratio* del derecho penal, a la vez que se deposita toda la responsabilidad en cualquier persona potencialmente receptora de este tipo de contenidos.

La IA ofrece grandes beneficios y una transformación muy positiva, pero genera riesgos extraordinarios.

Existe una respuesta legal contra las conductas que atenten contra la imagen, mediante la utilización de IA, ya que el art. 7.5 de la LO 1/1982 protege las denominadas intromisiones ilegítimas.

En el marco del derecho penal, si bien sí se están produciendo condenas por el delito de sextorsión, y se ha producido un paulatino cambio jurisprudencial tendente a reconocer las agresiones sexuales *online* como delictivas, sin embargo, los delitos sexuales cometidos mediante IA, no parece tener un encaje sencillo en los tipos de los delitos sexuales tradicionales, siendo más fácil el encaje en delitos contra la intimidad y la imagen o contra la integridad moral.

Se propone en este sentido, una adaptación legislativa tendente a ofrecer una cobertura específica y eficaz, tanto a la protección de la libertad sexual como de la intimidad personal, bienes jurídicos afectados en el fenómeno delictual.

Igualmente, sería aconsejable una reforma de los tipos penales existentes, introduciendo una mención específica a los delitos sexuales cometidos a través de IA, añadiendo un quinto apartado al tipo básico de la agresión sexual del artículo 178 del Código Penal, a efectos de tipicidad y con pleno respeto al principio de legalidad.

Referencias

- ANDRADE, Belén & GUADIX Nacho (2021). Impacto de la tecnología en la adolescencia: Relaciones, riesgos y oportunidades. UNICEF.
- BOZA MORENO, Elena. (2023). Delitos contra la libertad sexual: hacia una armonización Europea. *Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología*, (2) 9-16.
<https://doi.org/10.46661/respublica.8045>.
- HERRERA DE LAS HERAS, Ramón. (2024) "El nuevo marco jurídico de la inteligencia artificial: las novedades del Reglamento Europeo." *Actualidad civil*. Editorial LA LEY. 5 6.

- FERNÁNDEZ BERMEJO, Daniel y SANZ DELGADO, Enrique. (2021). *Tratado de delincuencia cibernética*. Vol. 1348. Aranzadi/Civitas.
- DELGADO-MORÁN, Juan José y LIZRIVAS, Lenny. (2022) Derecho penal y violencia de género en España. Algunas cuestiones a considerar. *Revista de Direito Brasileira*. Florianópolis, SC, v. 32.n. 12. p.330-343
<http://dx.doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2358-1352/2022.v32i12.8560>
- DELGADO MORÁN, Juan. José. (2024). Acoso y agresión en las nuevas tecnologías: ciberacoso / ciberodio. *AlmaMater. Cuadernos de Psicosociobiología de la Violencia: Educación y Prevención*, nº 5, Dykinson, pp. 107-122.
<https://doi.org/10.14679/3315>
- DOLZ LAGO, Manuel Jesús. (2024) "Caso delito de sexting: art. 197.7 del Código Penal." *Diario La Ley* 10490 1.
- DÖRING, Nicola. (2014). Consensual sexting among adolescents: Risk prevention through abstinence education or safer sexting. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, Vol 8 (1), <https://doi.org/10.5817/CP2014-1-9>
- ESPINOZA NÚÑEZ, Leonor Antonia; RODRÍGUEZ ZAMORA René; BASTIDAS LÓPEZ DIANA Margarita, & VIZCARRA ZAZUETA Yvette Lucía. (2024). "Redes sociales: aportaciones y riesgos en el desarrollo psicosocial y el aprendizaje de los adolescentes." "Enseñanza e innovación educativa en el ámbito universitario.
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Juan Carlos y LIZ RIVAS, Lenny. (2018). Tratamiento basado en resiliencia tras escenarios de exclusión social. Thomson Reuters/Aranzadi. p. 715-726.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.14559643>
- FERNÁNDEZ VIDAL, Josefa. (2024). La violencia sexual: factores de riesgo, perfil del agresor y marco normativo. *Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología*, (4) 104-17.
<https://doi.org/10.46661/respublica.9523>.

- FISCALÍA GENERAL DEL ESTADO (2017). Circular 3/2017, de 21 de septiembre, sobre la reforma del Código Penal operada por la Ley Orgánica 1/2015, de 30 de marzo, en relación con los delitos de descubrimiento y revelación de secretos y los delitos de daños informáticos. <https://doi.org/10.62659/CF1605605>
- FRANKEL, Anne, BASS, Sarah, PATTERSON, Freda, DAI, Ting, & BROWN, Deanna. (2018). Sexting, risk behavior, and mental health in adolescents: An examination of 2015 Pennsylvania Youth Risk Behavior Survey data. *Journal of school health*, Vol 88(3). <https://doi.org/10.1111/josh.12596> PMID:29399839
- GIACOMELLO, Giampiero., IOVANELLA, Antonio., & MARTINO, Luigi. (2024). A Small World of Bad Guys: Investigating the Behavior of Hacker Groups in Cyber-Attacks. *arXiv:2309.16442*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2309.16442>
- GOBIERNO DE ESPAÑA (2023). *Qué es la Inteligencia Artificial. Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia*. <https://doi.org/10.2307/jj.17381620.5>
- GONZÁLEZ TREVIJANO, Pedro José. (1992). La inviolabilidad del domicilio. *Tecnos*,.
- HALLORAN MCLAUGHLIN, Julia (2010). Crime and punishment: Teen sexting in context. *Penn St. L. Rev.*, Vol. 115, pág. 135-181
- HAO, Karen. (2022). What is machine learning? MIT Technology Review.
- HERRERA ORTIZ, Jessica Jasmín, PEÑA AVILÉS, Jessica María, HERRERA VALDIVIESO, María Verónica; & MORENO MORÁN, Douglas Xavier. (2024). La inteligencia Artificial y su impacto en la comunicación: Recorrido y perspectivas. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales* 26.1. <https://doi.org/10.36390/telos261.18>
- HUNG KEE, Daisy Mui; ANWAR, Aizza; & VRANJES, Ivana (2024). Cyberbullying victimization and suicide ideation: The mediating role of psychological distress among Malaysian youth. *Computers in Human Behavior*, Vol. 108000, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.108000>
- IAB SPAIN, (2023). Estudio de redes sociales. <https://iabspain.es/estudio/estudio-de-redes-sociales-2023/>
- LANCHARRO CASTELLANOS, Alba. (2024). Aspectos victimológicos, psicológicos y forenses en violencias sexuales. *Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología*, (4) 172-91. <https://doi.org/10.46661/respublica.9450>
- LAVANDA OLIVA, Matías. (2022). Deepfake: Cuando la inteligencia artificial amenaza el Derecho y la Democracia. *Revista de Derecho y Tecnología*, Vol. 1, <https://doi.org/10.32457/rjyd.v5i1.1840>
- LIZ RIVAS, Lenny. (2024). Violencia y agresión entre iguales a través de las TICs: Cyberbullying. *AlmaMater. Cuadernos de Psicobiología de la Violencia: Educación y Prevención*, nº 5, 2024, Dykinson, pp. 89-105. <https://doi.org/10.14679/3314>
- LÓPEZ PEREGRÍN, Carmen. (2023). ¿Pueden los menores consentir conductas de exhibicionismo, provocación sexual o elaboración de pornografía?. *Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología*, (1) 9-24. <https://doi.org/10.46661/respublica.8051>
- LUQUE JUÁREZ José, María, & LIZ RIVAS, Lenny. (2021). Factores ligados a la violencia de género, evaluados en la valoración policial del riesgo, en; “Vulnerabilidad de las víctimas desde la perspectiva de género. Una visión criminológica”. Dykinson, pp. 243-256. <https://doi.org/10.2307/j.ctv282jjsk.15>
- MAGRO SERVET, Vicente. (2023). Cómo prevenir la sextorsión y cómo se sancionan los ataques sexuales on line tras la Ley Orgánica 4/2023 de 27 de abril. *Diario La Ley* nº 10290, Sección Doctrina.
- MARTÍNEZ OTERO, Juan María. (2013). La difusión de sexting sin consentimiento del protagonista: un análisis jurídico. *Derecom. Revista Internacional de Derecho de la*

- Comunicación y las Nuevas Tecnologías*. (12).
- MARTINO, Luigi. & MERENDA, Federica. (2021). Artificial intelligence: A paradigm shift in international law and politics? Autonomous weapon systems as a case study. in: Giampiero Giacomello & Francesco N. Moro & Marco Valigi (ed.), *Technology and International Relations*, chapter 5, pages 89-107, Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781788976077.0012>
- MARTINO, Luigi. (2024). *Cybersecurity in Italy. Governance, Policies and Ecosystem*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-64396-5>
- MAZURIER, Pablo, Andrés., DELGADO MORÁN, Juan, José & PAYA SANTOS, Claudio, Augusto. (2019). Gobernanza constructivista de la internet. *Teoría y Praxis*, 17(34), 107-130. <https://doi.org/10.5377/typ.v1i34.14823>
- MENDO ESTRELLA, Álvaro. (2016). Delitos de descubrimiento y revelación de secretos: acerca de su aplicación al sexting entre adultos. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, Vol 18, pág. 4-15.
- MERCADO CONTRERAS, Cinthia Tomasa, PEDROZA CABRERA, Francisco Javier y MARTÍNEZ MARTÍNEZ, Kalina Isela. (2016). Sexting: su definición, factores de riesgo y consecuencias. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*. Vol. 1 (10), pág. 1-18. <https://doi.org/10.4995/reinad.2016.3934>
- NERI, Martina., NICCOLINI, Federico., & MARTINO, Luigi. (2023). Organizational cybersecurity readiness in the ICT sector: a quanti-qualitative assessment. *Information & Computer Security*. 32. <https://doi.org/10.1108/ICS-05-2023-0084>.
- MUÑOZ CONDE, Francisco. (2015). *Derecho Penal. Parte Especial*. Tirant lo Blanch.
- MURCIA ORENES, Sergio. (2022). Política criminal, derecho penal y criminología, estrategias de prevención y respuesta delictual en el contexto europeo. “*Paradigmas de la victimología en un mundo de inseguridad global*”. Thomson Reuters/Aranzadi.
- ORTEGA RUIZ, Rosario, CALMAESTRA, Juan, y MORA MERCHÁN, Joaquín. (2008). Cyberbullying. *Revista Internacional de Psicología y Terapia Psicológica*, Vol. 8 (2), pág. 183-192.
- PALACIOS GARCÍA, María, Ángeles. & LIZ RIVAS, Lenny. (2022) El hostigamiento o delito de "stalking" en el trabajo. en Cuadernos de psicobiología de la agresión: educación y prevención. Universidad Complutense de Madrid. ISSN: 2695-9097. Dykinson. pp. 91-102. <https://doi.org/10.2307/j.ctv36k5cdb.13>
- PARLAMENTO EUROPEO (2021). Resolución del Parlamento Europeo, de 6 de octubre de 2021, sobre la inteligencia artificial en el Derecho penal y su utilización por las autoridades policiales y judiciales en asuntos penales (2020/2016(INI)).
- PARTI, Katalin; SANDERS, Cheryl; & ENGLANDER, Elizabeth. K. (2022). Sexting at an Early Age: Patterns and Poor Health-Related Consequences of Pressured Sexting in Middle and High School. *Journal of school health*, Vol 93(1), <https://doi.org/10.1111/josh.13258>. PMID:36251455 PMCID:PMC10092123
- PAYÁ SANTOS, Claudio. Augusto., & DELGADO MORÁN, Juan, José. (2017). Use of cyberspace for terrorist purposes. En J. Ramírez & L. García-Segura (Eds.), *Cyberspace. Advanced sciences and technologies for security applications*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-54975-0_12
- PAYÁ SANTOS, Claudio Augusto, RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, Víctor, DIZ CASAL, Javier, LIZ RIVAS, Lenny, SANZ GONZÁLEZ, Roger & DELGADO MORÁN, Juan, José, (2025). Pedagogical and technological strategies to improve the quality of teaching in the criminology classroom. *Educational Researcher*. SAGE. Vol 54 (7). EdR-24-FA-7397. 0(0). <https://doi.org/10.3102/0013189X241310169X>

- PÉREZ-ESCODA, Ana y GARCÍA-RUIZ, Rosa. (2020). "Comunicación y Educación en un mundo digital y conectado. *Revista ICONO 14. Revista científica de comunicación y tecnologías emergentes* 18 (2). <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1580>
- PÉREZ SAN JOSÉ, Pablo, FLORES FERNÁNDEZ, Jorge, FUENTE RODRÍGUEZ, Susana, ÁLVAREZ ALONSO, Eduardo, GARCÍA PÉREZ, Laura, y GUTIÉRREZ BORGE, Cristina. (2011). *Guía sobre adolescencia y sexting: qué es y cómo prevenirlo*. Observatorio de la seguridad de la información de Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación. INTECO.
- POWELL, Anastasia; & HENRY, Nicola. (2014). Blurred lines? Responding to 'sexting' and gender-based violence among young people. *Children Australia*, 39(2), <https://doi.org/10.1017/cha.2014.9>.
- RAMÍREZ CARRASCO, Daniela; FERRER-URBINA, Rodrigo; & PONCE-CORREA, Felipe (2023). Jealousy, sexism, and romantic love myths: the role of beliefs in online dating violence. *Frontiers in psychology*, Vol. 14, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.121273> PMID:37731872 PMCID:PMC10507330
- REID, Dana; & WEIGLE, Paul (2014). Social media use among adolescents: Benefits and risks. *Adolescent Psychiatry*, Vol. 4(2), <https://doi.org/10.2174/221067660402140709115810>
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, Víctor, PAYÁ SANTOS, Claudio Augusto, GRANADOS ALOS, Lucía, DOMÍNGUEZ PINEDA Neidy Zenaida, LIZ RIVAS, Lenny, & FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Juan Carlos. (2025). The impact of nonverbal communication used on Twitch. *Communication Research*. SAGE. 0(0). <https://doi.org/10.1177/00936502241306707X>
- RUIZ DE VELASCO PÉREZ, Marta (2020). Protección de la intimidad a través de la salvaguarda de las imágenes o grabaciones realizadas con consentimiento, pero difundidas sin dicho consentimiento. *Anuario de derecho penal y ciencias penales*, Vol. 73(1). <https://doi.org/10.53054/adpcp.v73i1.1286>
- SAMOILI Sofía, LOPEZ COBO Montserrat, GOMEZ GUTIERREZ Emilia, DE PRATO Giuditta, MARTINEZ-PLUMED Fernando; & DELIPETREV Blagoj. (2020). *Samoili, Sofia Et Al. (2020). Defining Artificial Intelligence, EUR 30117 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg.* <https://doi.org/10.2760/382730>
- SANZ GONZÁLEZ, Roger, LUQUE JUÁREZ, José M.^a, MARTINO, Luigi, LIZ RIVAS, Lenny, DELGADO MORÁN, Juan José & PAYÁ SANTOS, Claudio Augusto. (2024) Artificial Intelligence Applications for Criminology and Police Sciences. *International Journal of Humanities and Social Science*. Vol. 14, No. 2, pp. 139-148. <https://doi.org/10.15640/jehd.v14n2a14>
- SOMERS, Meredith. (2020). Deepfakes, explained. Massachusetts Institute of Technology. <https://mitsloan.mit.edu/ideas-made-to-matter/deepfakes-explained>
- ZARAGOZA TEJADA, Javier Ignacio. (2019). El «revenge porn»: análisis del artículo 197.7 CP desde el punto de vista del derecho comparado. *Revista Aranzadi Doctrinal*, Vol. 1 (2), pág.1-12.
- VALENZUELA GARCÍA, Noelia. (2021)."EL delito de sexting frente al derecho a la intimidad. Una aproximación al concepto desde una perspectiva jurídico-criminológica." *Revista electrónica de estudios penales y de la seguridad*. 7.
- VALEIJE ÁLVAREZ, Inmaculada (2009). Intimidad y difusión de imágenes sin consentimiento. Tirant lo Blanch.
- VILLA SIEIRO, Sonia Victoria. (2024). La LO 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género después de la aprobación de la LO 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral sobre la violencia sexual. *Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología*, (4). 118-38. <https://doi.org/10.46661/respublica.9546>



Agresiones sexuales a menores de dieciséis años en el ámbito de la (ex)pareja: art. 181.5 d) CP

Sexual assaults on minors under the age of sixteen in the context of the (ex-)partner: art. 181.5 d) CP

Javier Parrilla Vergara

Abogado. Doctor en Derecho

Universidad de Sevilla

jparrillavergara@gmail.com

ORCID 0009-0008-6279-0788

Resumen

La violencia sexual en el seno de la pareja o expareja sentimental supone un claro atentado contra la libertad sexual del sujeto pasivo, que nada desmerece por el mero hecho de ejecutarse en el marco actual (o pasado) de tal relación, siquiera a colación de un eventual débito conyugal. En este sentido, la actual regulación de los delitos contra la libertad sexual pena estos supuestos típicos de forma expresa, también en el caso de que la víctima sea menor de dieciséis años. Si bien, la ausencia de datos empíricos relativos a la violencia sexual en el marco de las relaciones sentimentales mantenidas por estas personas y la ausencia de mayores especificaciones jurídicas y fácticas nos habrá de llevar a plantearnos cuáles fueron las razones que llevaron al legislador a introducir en el art. 181.5 d) CP esta circunstancia agravante específica y si la misma supone un acierto desde la óptica de su pertinencia y compatibilidad con otras circunstancias tales que la circunstancia mixta de parentesco o la agravante de género y desde la perspectiva penológica.

Palabras clave: agresión sexual; menores de dieciséis años; género; parentesco.

Abstract

Sexual violence within a partner or ex-partner is a clear violation of the sexual freedom of the passive subject, which is in no way diminished by the mere fact of being committed in the current (or past) framework of such a relationship, even in relation to a possible conjugal duty. In this respect, the current regulation of offences against sexual freedom expressly punishes these cases, also if the victim is under the age of sixteen. However, the absence of evidence on sexual violence in the context of the sentimental relationships maintained by these individuals and whatever other legal or factual evidences should lead us to consider the reason which led the legislator to introduce this specific aggravating circumstance ex art. 181.5 d) CP and whether it is a right decision from the point of view of its relevance and compatibility with other circumstances such as the aggravating circumstance of kinship or the aggravating circumstance of gender, and from a penological standpoint.

Key words: sexual assault; persons under the age of sixteen; gender; kinship.

Cómo citar este trabajo: Parrilla Vergara, Javier (2025). Agresiones sexuales a menores de dieciséis años en el ámbito de la (ex)pareja: art. 181.5 d) CP. *Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología*, (5), 01–21. <https://doi.org/10.46661/respublica.10940>.

Recepción: 27.08.2024

Aceptación: 14.10.2024

Publicación: 25.01.2025

 Este trabajo se publica bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.

1 Introducción

La reforma operada por la Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual ha pretendido un verdadero cambio de paradigma en lo que respecta al tratamiento ofrecido por nuestro Código Penal a la violencia sexual, también en el caso de los menores. Consecuentemente, las modificaciones habidas en el reinaugurado art. 178 y su definición de consentimiento sexual se han hecho extensibles en igual medida al régimen de los delitos contra la libertad sexual de los menores de dieciséis años. Buen ejemplo de ello supone la identidad cuasi perfecta entre los elencos de circunstancias agravantes específicas que son de aplicación a los delitos cometidos contra los mayores y menores de la edad de consentimiento sexual.

Una atenta lectura de ambos preceptos ya indica lo que afirmamos: nuestro legislador estima necesario ofrecer una respuesta punitiva autónoma a los atentados sexuales contra los menores de dieciséis años, pese a que las agravaciones específicas (ex art. 181.5 CP) se regulan de forma homogénea, salvando la lógica excepción que supone el art. 180.1.3ª CP. Ello ya nos debe plantear un primer interrogante: ¿son situaciones fácticas que admitan tal homogeneidad? Es decir, ¿existen razones para agravar ambos atentados sexuales con idéntico fundamento?

Estas dudas cobran sentido si atendemos al tenor del art. 181.5 d) CP respecto a la agravante específica por razón de ser la víctima (menor de dieciséis años) la pareja o expareja del autor hubiera existido convivencia o no entre los sujetos del delito. Como se tendrá ocasión de poner de manifiesto, mientras parte de la dogmática asume lo inefable de incluir una agravación específica que respondiera a las necesidades impuestas por una interpretación extensiva del concepto de violencia sexual como una manifestación más de la violencia de género, en el caso de los menores de dieciséis años, hemos de mostrarnos más escépticos.

Una aproximación empírica parece ofrecer las razones para ello. Atendiendo a la primera *Encuesta Europea de Violencia de Género* realizada en el año 2022, la existencia de una muestra poco representativa de mujeres comprendidas entre los dieciséis y diecisiete años¹ dificultaría aludir a una verdadera *encrucijada* en lo que respecta a la violencia sexual ejecutada por la (ex)pareja de estas personas; pese a que no resulta factible aludir a la inexistencia de un fenómeno cada vez menos latente², la ausencia de datos al respecto (otro problema a atajar) abona la idea de que quizás el legislador peca de perezoso extendiendo en su totalidad las circunstancias del art. 180 CP a los supuestos de violencia sexual contra menores de dieciséis años³.

¹ Encuesta Europea de Violencia de Género, 2022, pág. 30, disponible en <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/wp-content/uploads/EEVG.pdf> (última consulta 20/09/2024).

² El resumen ejecutivo del informe *La victimización sexual en la adolescencia: un estudio nacional desde la perspectiva de la juventud española* realizado por el grupo de investigación GREVIA de la Universidad de Barcelona financiado por el Observatorio Social de la Fundación “la Caixa” ya recoge algunas informaciones dignas de reseñarse: “La victimización sexual con contacto físico también ha sido bastante frecuente y se encuentra presente en el 9,9% (n = 397) de todos los y las participantes, siendo su forma más frecuente la violencia sexual por parte de la pareja (4,5%; n = 182)”

(VVAA, *La victimización sexual en la adolescencia: un estudio nacional desde la perspectiva de la juventud española*, Universidad de Barcelona, 2024, pág. 17, disponible en <https://goo.su/3H4uN>.(última consulta 21/09/2024).

³ Tanto es así que las principales aportaciones en la dogmática penal obvian analizar los supuestos en los que el sujeto pasivo aún no ha permeado la edad de consentimiento sexual, v.gr. FARALDO CABANA, P., “La agravación de los delitos contra la libertad sexual por ser o haber sido el autor esposo o pareja de la víctima”, en *Libro Homenaje al profesor Luis Arroyo Zapatero. Un derecho penal humanista*, Vol. II, Agencia Estatal del Boletín Oficial del Estado, Madrid, 2021, pág. 1371. También, aludiendo de forma somera al supuesto de los menores de dieciséis años, vid. DÍAZ Y GARCÍA

De igual manera, aludiendo de manera específica a los menores de edad, el estudio *La situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España* indica la existencia de una cierta prevalencia, que a nuestro parecer tampoco permite evidenciar una palmaria necesidad de dar una expresa respuesta (en el seno de los delitos contra la libertad de los menores de dieciséis años) a este fenómeno⁴.

En este sentido, es posible aludir a como sólo el 6,4% de las menores encuestadas reconoce haber sufrido violencia sexual. De ese total, aproximadamente la mitad de ellas (55,7%) reconoce que fue a manos de la persona con la que "salen, salían, querían salir o querían salir con ellas".

Ello ya abona la idea que hemos esbozado, que no es otra que la relativa a la inexistencia de un alto número de menores de edad que son víctimas de violencia sexual por parte de las personas con las que mantienen una relación sentimental, o siguiendo la dicción elegida por el estudio, querían salir; supuestos estos últimos que habrían de quedar excluidos de la aplicación del art. 181.5 d) CP.

No sin razón, TASCÓN GONZÁLEZ⁵ ha llegado a preguntarse sobre la pertinencia de hacer extensibles los "tipos de género" al supuesto de las relaciones entre adolescentes. Aludiendo a los estudios empíricos en la materia, en especial a aquellos de ámbito

norteamericano, alcanza la conclusión de que la prevalencia en estos supuestos es cuanto menos vacilante⁶, lo que va a plantear problemas en lo que refiere a la subsunción de estos supuestos en las tipologías propias de la violencia de género. Ello, como dispone TASCÓN GONZÁLEZ, debe conducir al "rechazo de la aplicación automática en el sistema de justicia penal (...) debiéndose proceder caso por caso (...) Sólo así se respetaría el derecho a la igualdad y no discriminación"⁷.

A la ausencia de unos datos empíricos que puedan sostener la existencia de una verdadera necesidad de política criminal que tenga por finalidad penalizar la violencia sexual en el seno de una pareja sentimental con (o también, entre) un menor de dieciséis años, se unen las dificultades interpretativas de las que la redacción del art. 181.5 d) CP está aquejada. El legislador guarda silencio sobre qué se ha de entender por pareja del autor.

Tampoco nos ofrece guía alguna respecto a la razón por la cual sólo el atentado sexual contra la mujer se ve agravado en el caso del art. 180.1.4ª CP, no así en el caso del art. 180.5 CP, o bien por qué la convivencia (o su ausencia) juega un papel relevante en la configuración de la circunstancia agravante específica.

En este sentido, el único indicio que encontramos respecto a la "necesidad" de tipificar de forma expresa los atentados

CONLLEDO y TRAPERO BARREALES, M.A., "La cualificación de las agresiones sexuales y la violación a la esposa, exesposa o mujer con análogos vínculos de afectividad (arts. 180.1.4ª y 181.4 d) CP)", en *Estudios políticos-criminales, jurídico penales y criminológicos. Libro homenaje al profesor José Luis Díaz Ripollés*, Ed. Tirant lo Blanch, Valencia, 2023, pág. 1360.

⁴ La totalidad de estos datos pueden ser consultados en VVAA, *La situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España*, Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género, 2021, págs. 67 y ss. (disponible en <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaencifras/estudios/investigaciones/violencia-en-la-adolescencia/>, última consulta 07/10/2024). Resulta

curioso señalar como el 88,9% de las encuestadas refiere nunca haber sido presionada para ejecutar actividades de tipo sexual en las que no deseaba participar (*ibidem*, pág. 34).

⁵ TASCÓN GONZÁLEZ, M.M., "Una aproximación a la violencia en las relaciones de pareja entre adolescentes a la luz de los resultados de la investigación empírica" en *Nuevas formas de prevención y respuesta jurídico-social frente a la violencia de género*, Ed. Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor, 2022, pág. 235.

⁶ "Como decíamos, los estudios de prevalencia sobre la violencia en la pareja nos ofrecen tasas muy variables sobre este particular" (*ibidem*, pág. 244).

⁷ *Ibidem*, pág. 251.

sexuales contra la pareja o expareja sentimental reside en el propio preámbulo de la LO 10/2022 en el que se alude tanto a la perspectiva de género como a la interseccionalidad como (probables) catalizadores de la reforma, entre otras, de las circunstancias agravantes específicas.

La cuestión, que no es baladí, parece reconducirse a otra cuestión nuclear: ¿acaso una mayor regulación redundaría en una mayor protección? O acaso, una hipertrofia punitivista puede ser acreedora de unos problemas interpretativos y penológicos que terminen por privar de lógica a la concreta decisión legislativa. A esta cuestión también tendremos que referirnos, incluso, desde una perspectiva eminentemente aritmética.

Con el fin de dar respuesta a todos los interrogantes soslayados habremos de remitirnos no sólo al tenor del art. 181.5 d) CP, sino a su *ratio legis* y a las consecuencias penológicas de su aparición en el elenco típico. Además como prolegómeno a lo anterior, será necesario ahondar, siquiera de forma somera, en la propia LO 10/2022 y sus sedicentes profundas reformas y en la realidad social que subyace tras las agresiones sexuales en la pareja sentimental y los constructos dogmáticos que pretendían dar una (arcaica) respuesta a ello a través del débito conyugal.

Todo ello con la sola finalidad de intentar arrojar algo de luz a la que parece una encrucijada de un carácter más legal e interpretativa que fáctica: la existencia de razones para tipificar de forma expresa la violencia sexual cometida por la pareja o

expareja de la víctima menor de dieciséis años.

2 La reforma y la *contrarreforma* del art. 181 CP

La entrada en vigor de la LO 1/2022 vino preconizada por un intenso debate social que con posterioridad permeó en el ámbito jurídico. Muchas han sido las voces autorizadas que se han posicionado a favor y en contra de la reforma⁸. En puridad, y en este sentido ya nos hemos pronunciado⁹, la LO 10/2022 ha pretendido asentar un cambio de paradigma en lo que al Derecho penal sexual se refiere en el ordenamiento español. (CARUSO FONTÁN, POMARES CINTAS, y GARCÍA ÁLVAREZ, 2024).

Junto con medidas de marcado carácter estético (y por ende, de una aparente menor utilidad), el legislador ha procedido a unificar los antiguos tipos de abusos y agresiones sexuales en un *macro* delito de agresiones sexuales, también para el caso en el que el sujeto pasivo es un menor de dieciséis años.

A la par de lo anterior, la pauta exegética del legislador pasa por unificar la totalidad de estos atentados sexuales bajo la égida de la libertad sexual, en los renombrados delitos contra la libertad sexual del Título VIII de nuestro texto punitivo.

Sobre la cuestión del bien jurídico protegido en los delitos contra la libertad sexual de los menores de dieciséis años no habremos de pronunciarnos en esta ocasión, sin perjuicio de que a nuestro parecer existen holgados motivos para afirmar que el bien jurídico protegido en estos atentados sexuales no es

⁸ DÍEZ RIPOLLÉS, J.L., "Alegato contra un derecho penal sexual identitario" en *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, nº 21, Universidad de Granada, 2019, GIMBERNAT ORDEIG, E., "Sólo sí es sí" en *Diario El Mundo*, 2020 o RAMÓN RIBAS, E. y FARALDO CABANAS, P., "Sólo sí es sí. Pero de verdad. Una réplica a Gimbernat" en *Estudios penales y criminológicos*, vol. XL, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2020. También, desde una perspectiva eminentemente procesal, *vid.* CAMPANER MUÑOZ, J.,

"El consentimiento sexual como eje de la reforma penal: pura logomaquia (un enfoque procesal contrario a las últimas iniciativas legislativas)" en *Revista Aranzadi de Derecho y Proceso Penal*, nº 65, Ed. Aranzadi Thomson Reuters, 2022.

⁹ PARRILLA VERGARA, J., *El delito de agresiones sexuales a menores de dieciséis años*, J.M. Bosch Editor, Barcelona, 2024, págs. 436 y ss.

otro que la libertad sexual, en su vertiente negativa, ello al amparo de diversos argumentos tanto de corte sistemático como axiológicos *v.gr.* la capacidad de ofrecer un consentimiento sexual jurídicamente vinculante por parte de los menores al amparo del art. 183 *bis* CP (LÓPEZ PEREGRÍN, 2023).

Si bien, el tenor típico del atentado sexual contra estos menores no se ha visto alterado y salvando la unificación típica en el nuevo delito de agresiones sexuales, es el actual art. 181.5 CP el que ha sufrido mayores modificaciones.

Baste señalar, que el debate suscitado por la unificación de las anteriores delitos de abusos y agresiones sexuales, y la imposición de unas horquillas punitivas más amplias (lo que parece necesario en aras de dar cabida a los menos gravosos casos de los anteriores abusos sexuales), unido a la preceptiva aplicación del principio de retroactividad de la norma penal más favorable¹⁰, motivó una pronta y ulterior reforma de la antedicha, ahora por mor de la Ley Orgánica 4/2023, de 27 de abril, para la modificación de la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, en los delitos contra la libertad sexual, la Ley de Enjuiciamiento Criminal y la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.

Contrarreforma, con una escasa relevancia en el marco de los atentados sexuales contra menores de dieciséis años y que circunscribió su protagonismo *ex art.* 181 CP a una elevación (más, si cabe) de las penas a imponer; penas que retornaban, pese a la unificación en un solo tipo delictivo, a los márgenes punitivos habidos antes de la reforma del año 2022¹¹. Además de una “cláusula de hiperagravación”¹² de dudosa utilidad, a la vista de lo gravosas de las penas a imponer.

A ello habremos de añadir la eventual conculcación del principio *ne bis in idem* ante la colisión no sólo entre las circunstancias recogidas en la tipología de la agresión sexual, sino también con aquellas propias del art. 22 CP.

De igual manera, ya con la reforma operada por la LO 10/2022, el legislador procedió a una reorganización sistemática de las circunstancias agravantes específicas contenidas con anterioridad a esta reforma; indiciario resulta como la *voluntas legislatoris* ha sido la de iniciar este elenco con la circunstancia agravante de actuación conjunta, otorgando a la misma una tática relevancia que parece servir a los intereses de ciertos sectores de la doctrina que abogaban por la necesidad de dotar de autonomía sistemática a estos supuestos típicos¹³.

Sea como fuere, y en atención a esta reorganización sistemática, el legislador

¹⁰ Sobre ello, entendemos que el criterio sostenido por la Fiscalía General del Estado en su Circular 1/2023 no se compadece con los principios configuradores del Derecho penal y el propio tenor del art. 2.2 CP, que entendemos posee una naturaleza preceptiva para con el legislador, habida cuenta de que nos emplaza ante un principio de corte constitucional y supranacional. Pese a que nuestro texto constitucional reconoce la irretroactividad de la ley penal en su art. 9.3, no lo hace respecto a la retroactividad de la ley penal más favorable. Sin embargo, esta opción no está huérfana de argumentos, en especial en la normativa internacional *v.gr.* el art. 15.1 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, el art. 7 de la Convención Europea de Derechos Humanos y el art. 49 de la Carta de Derechos de la UE. Sobre la aplicación del

principio de retroactividad de la norma penal más favorable *v.gr.* STEDH, Gran Cámara, de 17 de septiembre de 2009 (*Scoppola c. Italia*), o bien la STS, Sala Segunda, 86/2024 de 26 de enero (FD 3º).

¹¹ Sobre la exasperación punitiva en los delitos contra la libertad sexual de los menores de dieciséis años, *vid.* DÍEZ RIPOLLÉS, J.L., *ob cit.*, pág. 28.

¹² ALCÁCER GUIRAO, R., *Delitos contra la libertad sexual: agravantes específicas*, Ed. Atelier, Barcelona, 2004, pág. 95.

¹³ ACALE SÁNCHEZ, M., *Violencia sexual de género contra las mujeres adultas: especial referencia a los delitos de agresión y abusos sexuales*, Reus Editorial, Madrid, 2019, pág. 258.

procedió a dar entrada a dos circunstancias agravantes específicas de nuevo cuño, una de las cuales inspira la presente aportación. Ahora ubicada en el art. 181.5 d) CP, el legislador ha ofrecido un espacio diferenciado (en consonancia con los atentados sexuales contra mayores de la edad de consentimiento sexual) a los supuestos en los que se hubiera cometido el delito contra aquel que sea o haya sido pareja del autor (que no, mujer), con independencia de que se pueda concretar una efectiva convivencia (art. 181.5 d) CP).

La introducción de esta nueva circunstancia agravante específica, con escaso reflejo en nuestra legislación, plantea diversos interrogantes no sólo desde la perspectiva de su utilidad práctica en aquellos supuestos en los que la víctima (e incluso puede que el victimario) sea menor de dieciséis años, sino también desde la óptica del propio principio *ne bis in idem*, atendiendo a su naturaleza híbrida, a medio camino entre la circunstancia mixta de parentesco (art. 23 CP) y la agravante de género del art. 22.4ª CP.

3 Del débito conyugal y la tumba de la libertad sexual

Ninguna duda parece existir respecto a la consideración de los sujetos del delito en el delito de agresiones sexuales a menores de dieciséis años¹⁴. Así, donde el tenor típico infiere que nos encontramos ante un delito

común (“(e)l que...”), la cuestión del sujeto pasivo parece no abonar tampoco duda alguna cuando se refiere a los menores, con independencia de su género, de dieciséis años. Si bien, el actual panorama social ya demuestra que el ejercicio de la sexualidad de nuestros menores no sólo viene mediatizado por la existencia de un contacto sexual no consentido; por el contrario, los menores demuestran deseo sexual e incluso, voluntad de establecer relaciones sentimentales (o pseudorelaciones¹⁵), lo que complica en sobremanera la calificación de los hechos, por ejemplo, en aquellos supuestos en los que el acto de naturaleza sexual se encuentra fuera de la taxativa redacción del art. 183 *bis* CP.

De igual manera, y pese a la prohibición legal de contraer matrimonio de estas personas, lo cierto es que la propia redacción del art. 181.5 d) CP ya nos permite concluir que la existencia de relaciones con “cierto grado de compromiso o estabilidad, aun cuando no haya fidelidad ni se compartan expectativas de futuro”¹⁶ son también aplicables a los menores de dieciséis años.

Ergo, desde una perspectiva hipotética nada nos impediría considerar la posibilidad de que llegado el caso, se postule la existencia de un eventual débito conyugal en el marco de la violencia sexual propia de las relaciones con (o entre) estos menores.

¹⁴ Sobre ello ya nos hemos pronunciado en PARRILLA VERGARA, J., *El delito de agresiones sexuales a menores de dieciséis años, ob cit.*, págs. 155-161.

¹⁵ Concepto que bajo el nombre de “pseudonoviazgo” ha venido siendo manejado con asiduidad por la jurisprudencia nacional con relación a la aplicación del art. 183 *bis* CP. Sirva como ejemplo la STS, Sala Segunda, 699/2020 de 16 de diciembre. De igual manera, en la jurisprudencia de los países nuestro entorno *vid.* la Sentencia de la Corte Suprema de Casación, Sección Tercera, nº 34512/2017 de 14 de julio: “In tema di atti sessuali con minorenne, ai fini del riconoscimento dell'attenuante per i casi di minore gravità, di cui all'art. 609 - quater, comma 4, cod. pen., costituisce elemento negativo di valutazione la circostanza che gli atti sessuali si inseriscano nell'ambito di una "relazione amorosa" con il minore,

essendo tale situazione indice, da un lato, di una sostanziale prevaricazione ai danni della vittima e, dall'altro, della ripetizione degli atti sessuali per un considerevole lasso di tempo”.

¹⁶ STS, Sala Segunda, 697/2017 de 25 de octubre de 2017. En este sentido, la STS, Sala Segunda, 1974/2001 de 25 de octubre admite la viabilidad de la violación también entre dos sujetos, dice la sentencia, que “convivían maritalmente”: “El art. 178 y 179 del Código no excluyen el delito de agresión sexual, cuando la víctima es el cónyuge o persona ligada por similar vínculo de afectividad. Ni la norma legal ampara tal exclusión ni existen supuestos «derechos» a la prestación o débito conyugal, como nos tiene dicho una reiterada jurisprudencia de esta Sala, que condena la violación del cónyuge” (FD 2º).

Y ello con independencia de que la actual configuración social de las relaciones sentimentales permita aludir a una equivalencia entre el vínculo matrimonial y otras maneras de expresar la existencia de un proyecto emocional, más allá de la adopción de una forma jurídica en concreto. Piénsese en la relación sentimental mantenida por un menor de quince años y un menor de diecisiete años, que lleva desarrollándose desde que ambos cuentan con once y trece años respectivamente.

Pese a peregrina, existe la posibilidad de que atendido un vínculo afectivo distendido en el tiempo y con cierta seriedad, con independencia de que se pudiera o no adquirir la condición de casado, quepa aludir a ese débito "conyugal" en el marco de la relación sentimental y de los contactos sexuales por ambos mantenidos.

Por fortuna, aludir al débito conyugal nos remite a otra redacción del texto punitivo¹⁷, en la que la libertad estaba suplantada por una sedicente honestidad, y por una concepción mediatizada por la protección penal a esta confusa amalgama de intereses que suplantaban la condición de bien jurídico protegido en el extinto Título IX ACP. En este devenir, GONZÁLEZ RUS llegaba a aludir a como "el matrimonio, desde el punto de vista jurídico, no es otra cosa que un contrato. Y el débito conyugal no es sino una de las

obligaciones o derecho que se derivan del mismo"¹⁸.

En idéntico sentido, con una vocación más sistematizadora, PORTE PETIT¹⁹ asumía las diversas posturas habidas en la doctrina contemporánea respecto al atentado sexual cometido contra el cónyuge que, como decimos, entendemos extensible también a la pareja sentimental de análoga naturaleza. Siguiendo lo expuesto por el anterior, en primer lugar, encontrábamos aquellas posturas en las que se aludía al derecho y deber de mantener relaciones sexuales en el marco de estas relaciones, sólo quedando facultado el sujeto pasivo (la mujer, dicen) a resistir el acceso no consentido en aquellos casos en los que "fuere peligroso para ella o para la prole (...) o cuando constituye un acto lesivo del pudor público o de la propia mujer"²⁰.

Sobre ello, las palabras de POLAINO NAVARRETE resumen a la perfección el planteamiento sostenido por un nada desdeñable sector doctrinal:

"(E)l acceso sexual (...) ha de ser efectuado fuera de los límites de validez de un matrimonio jurídicamente existente y por ello al margen de la esfera de vigencia del derecho-deber a la exclusividad sexual correspondiente a cada uno de los cónyuges contratantes"²¹.

En segundo lugar, otras como MADRIGAL MARTÍNEZ-PENEDA²², postulaban que si bien

¹⁷ Sobre la existencia, hasta bien entrado el s.XXI, de las denominadas como "excepciones maritales", *vid.* FARALDO CABANA, P., *ob cit.*, pág. 1371 nota 2.

¹⁸ GONZÁLEZ RUS, J.J., *El delito de violación en el Código penal español*, Universidad de Granada, Granada, 1982, pág. 427. Crítica con el concepto, al amparo del actual tenor del art. 68 CC, se muestra REQUEJO CONDE, C., REQUEJO CONDE, C., "Los nuevos tipos cualificados del delito de agresión sexual" en *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, nº 25, Universidad de Granada, 2023, pág. 16.

¹⁹ PORTE PETIT CANAUDAP, C., *Ensayo dogmático sobre el delito de violación*, 4º ed., Ed. Porrúa, México, 1985, págs. 52 y ss.

²⁰ CUELLO CALÓN, E., *Derecho Penal. Parte Especial*, Tomo II, 18º ed., Ed. Bosch, Barcelona, 1975, págs. 587 y 588.

²¹ POLAINO NAVARRETE, M., *Introducción a los delitos contra la honestidad*, Anales de la Universidad Hispalense, Universidad de Sevilla, Sevilla, 1975.

²² "(L)a convivencia sexual previa y mutuamente aceptada (...) hacen que el atentado sexual, nunca justificado, pueda ser atenuado" (MADRIGAL MARTÍNEZ-PENEDA, C., "Delitos contra la libertad

el hecho revestía de tipicidad, la existencia de un matrimonio era argumento suficiente para proceder a la atenuación de la antijuridicidad del hecho; es aquí donde el débito conyugal cobra sentido al amparo del tenor del art. 20.7º CP tal y como mantenían, entre otros, QUINTANO RIPOLLÉS²³.

Frente a estas posturas, encontramos un tercer (y más cabal) posicionamiento. Para DIÉZ RIPOLLÉS, incluso antes del encumbramiento de la libertad sexual como el bien jurídico protegido por nuestro actual Título VIII del Código Penal, la redacción Código Penal de 1975 o las reformas sustanciadas en el año 1983 no eran suficientes para inferir que la existencia del vínculo matrimonial bien convalidaba, bien era merecedora de una respuesta penal menos rigurosa en el marco del atentado sexual contra la pareja sentimental.

En este sentido, desechando el concepto de débito conyugal, deducía que el acceso carnal violento contra el cónyuge colmaba los requisitos de tipicidad del entonces art. 429 ACP.

En consonancia con el anterior, ORTS BERENGUER²⁴ afirmaba también como “el acceso carnal con el cónyuge, obtenido con violencia o intimidación (...) entra de lleno dentro del artículo 429 (ACP). De una parte, el dato de la honestidad-deshonestidad es y era despreciable, no desempeñando función alguna a la hora de calificar un comportamiento”²⁵.

Sin embargo, la entronización de la libertad sexual como el bien jurídico protegido tras la

reforma operada por la Ley Orgánica 3/1989, de 21 de junio, de actualización del Código Penal supuso el comienzo del fin de los argumentos relativos a la existencia del débito conyugal. Pronunciamientos (ya vetustos) del Tribunal Supremo, como su sentencia de 8 de febrero de 1996, ya exponían como la libertad sexual no podía quedar obviada por la existencia de relación conyugal (o sentimental, hemos de añadir), por lo que “no existe justificación alguna para violentar por la fuerza o mediante la intimidación la voluntad contraria del cónyuge” (FD 3º). Igualmente gráfica resulta la STS, Sala Segunda, 254/2019 de 21 de mayo que entiende imposible, y añadimos, ilusorio e irrisorio, “afirmar que el matrimonio es la tumba de la libertad sexual de los contrayentes” (FD 3º).

En conclusión, y sin ánimo de extendernos más en esta cuestión, no puede existir tal débito conyugal. Ni entre mayores de edad que hayan contraído matrimonio o mantengan una relación sentimental análoga a la anterior, ni en el caso de los menores de dieciséis años que pudieran, llegado el caso, mantener una relación con los visos de estabilidad y permanencia a los que habremos de aludir con posterioridad.

Asumir lo contrario, nos emplazaría en una posición atentatoria no sólo contra la igualdad de las personas sino también con el derecho a la autodeterminación sexual, que mantenemos, es extensible a las personas con independencia de su género, condición sexual o incluso, edad²⁶.

sexual en el Código Penal de 1995. Planteamiento general” en *Estudios Jurídicos. Ministerio Fiscal*, Ministerio de Justicia, Madrid, 1998, págs. 486 y 487).

²³ Citado en ORTS BERENGUER, E., *Delitos contra la libertad sexual*, Ed. Tirant lo Blanch, Valencia, 1995, pág. 67.

²⁴ No obstante, defiende que “(...) en atención a que la habitualidad con que una pareja realiza el coito, puede llevar a la pensar a los miembros de la misma que tienen una expectativa razonable de llevar a cabo el

acto sexual, que un episodio violento -constitutivo por supuesto de delito- pueda ver atenuada su pena por razones en cierto modo similares a las que explicaban la mitigación del rigor penal” (V.V.A.A., *Los delitos contra la libertad e indemnidad sexuales*, Ed. Tirant Lo Blanch, Valencia, 2001, pág. 30).

²⁵ ORTS BERENGUER, E., *ob cit.*, pág. 67.

²⁶ Para algunos como DÍAZ Y GARCÍA CONLLEDO Y TRAPERO BARREALES la tipificación de la circunstancia agravante específica tiene por finalidad reivindicar la

4 La agresión sexual sobre la víctima que sea o haya sido pareja del autor, aun sin convivencia (art. 181.5 d) CP)

La redacción dada por la LO 10/2022 al art. 181.5 d) CP expone la necesidad de agravar la pena impuesta al autor de la agresión sexual al menor de dieciséis años en los supuestos en los que la víctima haya sido o sea pareja del autor, con independencia de su convivencia.

En lo que respecta a su redacción, no es posible obviar la ostensible mejora técnica que el legislador ha imprimido a la presente circunstancia agravante específica respecto a la redacción dada por el prelegislador, que haciendo gala de una deficiente subsunción a los supuestos en los que el sujeto pasivo es menor de dieciséis años, aludía con indiferencia al cónyuge del menor; sujetos no legitimados para contraer matrimonio a colación del tenor del art. 46.1^o²⁷ CC.

Baste señalar que a diferencia de en el caso de los mayores de dieciséis años, el art. 181.5 d) CP alude de forma genérica a la pareja del autor, sin mencionar, como sí hace en el art. 180.1.4^a CP, a que la pareja del autor habrá de ser mujer.

Por tanto, en el caso de los menores de dieciséis años el género de la víctima no será determinante para la aplicación de la presente agravación, quedando comprendidas en su seno cualquier relación sentimental, con independencia del género de sus partícipes *v.gr.* también las relaciones homosexuales²⁸.

Si bien, la adecuación terminológica (se refiere a la pareja del menor, que no a su

cónyuge) no solventa los problemas del precepto. Y ello sin perjuicio de que la circunstancia agravante específica por razón de ser la pareja del menor, con independencia de que se acredite la convivencia, ha sido acogida con positiva valoración por parte de ciertos sectores de la doctrina que ven en ella la posibilidad de que el tribunal de enjuiciamiento imponga “una sanción penal más contundente ante un tipo de grave comportamiento que se encuentra muy arraigado en nuestra sociedad”²⁹, pese a como se mantiene, la relevancia para el caso de las personas menores de dieciséis años vaya a ser, nos aventuramos a afirmar, bastante residual.

4.1 Fundamento

Con independencia de la interpretación gramatical que se pueda realizar del precepto, lo cierto es que advertir sus aciertos y errores requiere de ahondar en su *ratio legis*. Parece ser que, tal y como señala FARALDO CABANA³⁰, la vocación del legislador nacional era la de dar respuesta al mandato contenido en el art. 46 a) del convenio de Estambul, que parece conminar a los Estados parte a tipificar como circunstancia agravante “que el delito se haya cometido contra un cónyuge o pareja de hecho actual o antiguo, de conformidad con el derecho interno, por un miembro de la familia, una persona que conviva con la víctima o una persona que abuse de su autoridad”.

Si bien, cabría plantearse: ¿era necesaria una tipificación expresa? Y en segundo lugar, ¿resulta pertinente en el caso de los menores de dieciséis años?

inexistencia de motivos político criminales que puedan justificar la existencia de un determinado débito conyugal (DÍAZ Y GARCÍA CONLLEDO, M. y TRAPERO BARREALES, M.A., *ob cit.*, pág. 1337).

²⁷ “No pueden contraer matrimonio: 1.º Los menores de edad no emancipados”.

²⁸ También partícipes de esta consideración se muestran DÍAZ Y GARCÍA CONLLEDO, M. y TRAPERO BARREALES, M.A., *ob cit.*, pág. 1360.

²⁹ MORALES HERNÁNDEZ, M.A., “Análisis de los tipos penales cualificados relativos a las agresiones sexuales contenidos en el artículo 180 del Código Penal” en *Delitos contra la libertad e indemnidad sexual a examen: Propuestas de reforma*, Ed. Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor, 2022, pág. 135.

³⁰ FARALDO CABANA, P., *ob cit.*, pág. 1369.

En primer lugar, y coincidiendo con lo expuesto por DÍAZ Y GARCÍA CONLLEDO y TRAPERO BARREALES³¹, parece ser que la intención del legislador comunitario no era la de que se incluyese de forma preceptiva una circunstancia agravante *ad hoc*.

Sobre ello GIL GIL³² se muestra especialmente vehemente al negar la obligatoriedad de la adopción de una circunstancia agravante de nuevo cuño; donde el art. 46 a) del convenio alude a "*puedan ser tomadas*", otros preceptos del mismo cuerpo legal sí que imprimen una preceptividad ausente en el caso del artículo que nos concierne *v.gr.* el art. 45 del convenio dice "*sean castigados*".

Conscuentemente parece ser que el manido argumento de las obligaciones internacionales supone un escaso aliciente en el caso del actual art. 181. 5 d) CP. Máxime si atendemos a como el Código Penal, en su redacción anterior a la entrada en vigor de la LO 10/2022 ya establecía en la Parte General del Código Penal un régimen punitivo para este tipo de supuestos³³.

En este sentido la propia redacción del precepto, en especial en su redacción dada

por el art. 180.1.4ª CP, nos remite en primer lugar a la idea de la circunstancia mixta de parentesco del art. 23 CP, si bien, y ello no es baladí, se suprime la necesidad de que se acredite la convivencia entre los sujetos. Ello nos emplaza ante una disyuntiva respecto a qué o cuál es el específico desvalor que el intérprete habrá de evidenciar a los efectos de justificar la proporcionalidad de aplicar esta circunstancia agravante específica.

La propia naturaleza de la circunstancia mixta antes mentada nos remite a una perspectiva meramente objetiva: la quiebra de las relaciones familiares derivadas de la convivencia entre los sujetos del delito. El *aliud* agravado por el art. 23³⁴ CP no es la existencia de un vínculo sentimental (no se exige que nos encontremos ante una relación sentimental³⁵) sino la existencia de una relación de parentesco o afinidad. Esta idea la abonan, entre otras, la STS, Sala Segunda, 954/2007 de 15 de noviembre que aplica el art. 23 CP al condenado en su condición de abuelo de la menor víctima del delito³⁶.

Atendida la naturaleza del art. 23³⁷ CP y la propia redacción del art. 181.5 d) CP

³¹ DÍAZ GARCÍA Y CONLLEDO, M. y TRAPERO BARREALES, M.A., *ob cit.*, pág. 1331.

³² GIL GIL, A., *ob cit.*, págs. 808 y 810.

³³ En este parecer, por muchos, *vid.* DÍAZ GARCÍA Y CONLLEDO, M. y TRAPERO BARREALES, M.A., *ob cit.*, pág. 1340.

³⁴ "Es circunstancia que puede atenuar o agravar la responsabilidad, según la naturaleza, los motivos y los efectos del delito, ser o haber sido el agraviado cónyuge o persona que esté o haya estado ligada de forma estable por análoga relación de afectividad, o ser ascendiente, descendiente o hermano por naturaleza o adopción del ofensor o de su cónyuge o conviviente".

³⁵ En este devenir se pronuncia la STS, Sala Segunda, 565/2018 de 19 de noviembre: "El Tribunal "a quo" fundamenta la agravante de parentesco como circunstancia objetivable basada en la convivencia, sin exigirse vínculo alguno de afectividad subjetiva en la relación de pareja, ya que ello haría ineficaz la aplicación de la misma si se exigiera la prueba del afecto entre autor del delito y su víctima por no formar parte de la esencia de la agravación por su naturaleza

puramente objetiva basada exclusivamente en la relación entre las partes y en la convivencia (...) El recurrente incide en su recurso en que al afecto no estaba presente entre las partes, pero olvida el recurrente que el afecto no es una característica rigurosamente exigida por la jurisprudencia para aplicar esta agravante. En efecto, esta Sala Casacional del Tribunal Supremo ya ha declarado en reiterada doctrina que el afecto no forma parte de los elementos o circunstancias exigidas para la aplicación de esta agravante" (FD 7º).

³⁶ "Con relación a la circunstancia mixta de parentesco, el hecho probado refiere la relación parental existente entre el condenado, abuelo, y la víctima, nieto del anterior. Se trata de una relación familiar evidente que el Código valora como circunstancia modificativa de la responsabilidad criminal, y tenida en la jurisprudencia como agravante cuando esa relación parental actúa en los delitos de agresión personal, como es el caso y que revela una mayor culpabilidad al realizarse entre parientes" (FD 2º).

³⁷ Sobre ello, *vid.* BONET ESTEVA, M., "La circunstancia mixta de parentesco en el nuevo Código penal y la

encontramos unas similitudes, que de origen, ya nos debieran llevar a plantear la necesidad de la tipificación de la circunstancia agravante específica en el caso de las víctimas menores de dieciséis años. Ello pese a que para autoras como GÓMEZ NAVAJAS, la inclusión de la presente circunstancia responda a una obviada obligación de nuestro legislador para con la lucha contra la violencia de género³⁸, al menos, en una perspectiva amplia como la que consagra el art. 1.3 de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

En este devenir, el primero de los problemas al que habremos de enfrentarnos será el de la falta de exigencia de convivencia (también predicable en el actual art. 180.1.4ª CP); elemento diferenciador respecto del art. 23 CP, pero a su vez, un aliciente para su uso desafortunado.

Sea como fuere, y de nuevo volviendo a la no resuelta cuestión de su fundamento, parece ser que la intención del legislador era la de proporcionar una circunstancia agravante específica, con raigambre en las "razones de género"³⁹. Sin perjuicio de su pertinencia, en especial, en los supuestos del art. 181 CP.

A diferencia de lo ocurrido con los supuestos típicos del art. 180.1.4ª CP, el ámbito objetivo de su homónimo del art. 181 CP recoge todo el arco etario, desde el nacimiento (con especial énfasis punitivo en los menores de cuatro años) hasta la edad de consentimiento sexual. Esto ya parece abocar hacia un reducido marco de supuestos en las que la agravación del art. 181.5 d) CP será de aplicación.

Lo anterior ha de ponerse en consonancia con la preceptiva aplicación del principio de taxatividad y la prohibición de la analogía *in malam partem*, que supone la interdicción de una laxa aplicación del precepto⁴⁰. En estos supuestos será la existencia de una relación de pareja (tal y como menciona el precepto) con algún viso de estabilidad lo que habrá de servir como fundamento de la agravación. Las dudas habidas en este extremo habrán de conducir a la ausencia de aplicación de la agravación por mor del principio *in dubio pro reo*.

En este sentido y pese a que la pauta exegética e interpretación del art. 23 CP requiere de una convivencia, siquiera relativa⁴¹, deviene esencial considerar que sin perjuicio de la convivencia, sí que se habrá de requerir de una cierta estabilidad en la misma⁴², y esto

búsqueda de criterios para su aplicación" en *El nuevo derecho penal español: estudios penales en memoria del profesor José Manuel Valle Muñiz*, Ed. Aranzadi, Cizur Menor, 2001, págs. 101-120.

³⁸ GÓMEZ NAVAJAS, J., "Agresión sexual por parte del cónyuge, pareja o expareja de la víctima" en *La perspectiva de género en la Ley del «solo sí es sí»*, Ed. Colex, A Coruña, 2023, págs. 182 y 183.

³⁹ FARALDO CABANA, P., *ob cit.*, pág. 1370.

⁴⁰ Sobre ello, la Circular 6/2011, de 2 de noviembre, sobre criterios para la unidad de actuación especializada del Ministerio Fiscal en relación a la violencia sobre la mujer ya incidía en la necesidad de una aplicación taxativa de los presupuestos típicos de estas tipologías *v.gr.* excluyendo las relaciones homosexuales, y dando cabida en su seno a las relaciones paralelas ("*La protección penal reforzada que dispensan los citados preceptos no puede excluir a parejas que, pese a su formato no convencional, viven*

una relación caracterizada por su intensidad emocional") o a las mujeres transexuales ("(...) aun cuando la mujer transexual no haya acudido al Registro Civil para rectificar el asiento (...) pueden ser consideradas como víctimas de violencia de género"). El documento puede consultarse en <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=FIS-C-2011-00006> (última consulta 30/09/2024)

⁴¹ STS, Sala Segunda, 824/2022 de 19 de octubre: "En este contexto se excluye del análisis de la aplicación de esta agravante cuestiones subjetivas basadas en el afecto o el "no afecto", siendo el elemento de la convivencia en la relación de pareja el determinante para la aplicación de la agravante. No se trata, con ello, de que pueda excluirse si el afecto no existe, aunque exista convivencia, o, incluso, en casos de maltrato en el seno del hogar. Si hay convivencia como dato objetivo la agravante debe operar" (FD 8º).

⁴² La STS, Sala Segunda, 673/2024 de 26 de junio ya dispone la incompatibilidad entre ambas

con una especial significación: en aras de dotar de una mayor certidumbre a la aplicación de la circunstancia agravante específica con el fin de sentar un límite taxativo a su aplicación que impida un uso desahogado de la misma.

Sin embargo, hemos de considerar el art. 181.5 d) CP a la luz de los supuestos a los que aplica: los atentados sexuales cometidos por la pareja sentimental del menor de dieciséis años, lo que como *supra* referimos supone una circunstancia cuanto menos extraña por cuanto como se mantiene, la relación sentimental (obviada la convivencia por expreso mandato del legislador) habrá de poseer una estabilidad que nos emplaza ante supuestos de *pseudonoviazgo* (GARCÍA ÁLVAREZ, 2024).

Por todo ello, la pareja a la que el art. 181.5 d) CP se refiere no puede entenderse en clave de una relación esporádica, mucho menos, fortuita, sino que habrá (y ello es la mayor garantía de una aplicación taxativa) de evidenciarse, como dice la STS, Sala Segunda, 569/2021 de 30 de junio, que nos encontramos ante relaciones “en las que concurra o haya concurrido un componente de compromiso de vida en común dotado de cierta estabilidad, que suele manifestarse por un inicio de convivencia, al menos parcial, y un grado de afectividad semejante y generador de una vinculación familiar, mostrando la realidad social que muchas relaciones de

noviazgo, más o menos fugaces, carecen de las características necesarias para que puedan ser consideradas como relaciones de afectividad” (FD 2º).

Por consiguiente, a diferencia de los supuestos contenidos en el art. 23 CP, la aplicación de la agravante del art. 181.5 d) CP debe suponer de forma inexcusable la existencia de una relación de pareja sentimental con cierta vocación de estabilidad en la que el sujeto pasivo sea menor de dieciséis años.

No obstante, el fundamento de la circunstancia contenida en el art. 181.5 d) CP no se agota en la existencia de una relación con independencia de la naturaleza de sus partícipes *v.gr.* familiar, laboral... En este sentido, parece ser que la pauta del legislador era dotar de un mayor desvalor a los atentados sexuales cometidos en el seno de la (ex)pareja sentimental.

A nuestro parecer, esta idea trasciende la vocación del art. 23 CP y su concepto objetivo. En esta ocasión parece que el legislador pretende dar una respuesta penal agravada a los supuestos en los que se acredita una manifiesta imposición de roles estereotipados de género en el ámbito sexual en la (ex)pareja.

Es, en puridad, la comisión del atentado sexual en el marco de la pareja con la finalidad, no sólo de satisfacer el lúbrico deseo del autor, sino también con el fin de perpetuar una dominación sobre la víctima⁴³, lo que sin

circunstancias, el art. 23 CP y la agravación específica: “En efecto, el nuevo art. 180.1.5ª establece desde la reforma de 2021 como subtipo agravado el prevalimiento de una relación de convivencia. Aquí concurrió esa circunstancia indudablemente. Tal subtipo agravado en un buen número de ocasiones no será compatible con el dimanante de una relación matrimonial o asimilable. Será inherente. Pero en supuestos de ruptura matrimonial, ya consumada o llevada a cabo de facto, puede cobrar autonomía propia la agravación. Serán casos singulares, pero perfectamente imaginables. Eso sucede aquí: la convivencia marital se había roto ya como consecuencia de denuncias por maltrato. Una absolución facilitó al recurrente instalarse de nuevo en

la vivienda común, pero lo hizo imponiendo la convivencia a la víctima. De hecho, según refiere el hecho probado, dormían en habitaciones separadas. El acusado se dirigió a la ocupada por la víctima, donde también se encontraba un hijo menor, para perpetrar la agresión” (FD 2º).

⁴³ Por muchas, *vid.* la STS, Sala Segunda, 794/2022 de 4 de octubre: “En escasas ocasiones esta Sala ha dispuesto de un relato fáctico tan asertivo en la descripción de un hecho humillante, denigratorio y lesivo de la dignidad de una persona que, después de haber sido agredida, es compelida a servir el desayuno y a elegir la modalidad de la siguiente agresión, evidenciando, con esas expresiones, una conducta denigratoria de la mujer, actuando con poderío de

duda nos remite a la circunstancia agravante recogida en el art. 22.4^º CP.

La circunstancia agravante de género⁴⁴ vería la luz de la mano de la LO 1/2015 con el ánimo de “poner el acento en el plus de gravedad que se confiere a cualquier acto ejecutado en base a móviles que encuentran su fundamento en la idea de discriminación”⁴⁵. En tanto, tal y como ponía de manifiesto la STC, Sala Segunda, 176/1995 de 11 de diciembre, las actitudes de naturaleza machista “está(n) en contradicción abierta con los principios de un sistema democrático de convivencia pacífica y refleja un claro menosprecio de los derechos fundamentales” (FD 4^º).

Si bien, no sería hasta el año 2015 que el legislador nacional, bajo auspicios del propio convenio de Estambul⁴⁶, escindiría el *sexo*⁴⁷ (recogido en la original redacción del texto punitivo) del *género*, hecho que contaría con

la aprobación mayoritaria de la doctrina científica. En este sentido, MARÍN DE ESPINOSA CEBALLOS afirma como “el sexo (es) “género” y el género la “especie”. Consecuentemente entiende que la discriminación por razón de sexo lo es también relativa al género de la víctima, “pero no a la inversa, esto es, no toda discriminación por razón de sexo es también de género”⁴⁸. En consecuencia, donde la circunstancia del art. 23 CP posee una naturaleza eminentemente objetiva, la circunstancia agravante de género posee un marcado elemento subjetivo⁴⁹ que dificulta su aplicación como así señala la STS, Sala Segunda, 565/2018 de 19 de noviembre:

“Con respecto a la compatibilidad entre la agravante de género con la agravante de parentesco, partimos en primer lugar de su distinto fundamento. En efecto, la primera tiene un matiz netamente subjetivo, basado en consecuencia en la

dominación hacia la mujer a la que le ordena servir el desayuno tras la agresión sexual y como antesala de otra, a la que se le ofrece una posibilidad de opción, absolutamente deleznable, en el contexto en que se realiza (...) En este motivo la disensión se contrae únicamente a la aplicación de la agravante de discriminación por razón de género que, como se ha dicho, debe partir del hecho declarado probado y éste es claro en la descripción de una situación objetiva de desigualdad de género que proyecta una pretendida supremacía machista y en la cual se manifiestan estereotipos de conducta que cosifican a la mujer, relegándola al papel de mero instrumento de placer y de servicio al varón. El hecho probado es claro y no deja lugar a dudas, después de la agresión le ordena que le ponga el desayuno y, a una de ellas, le da la opción de elegir la modalidad de una nueva agresión” (FD 5^º).

⁴⁴ Sobre ello nos pronunciamos en PARRILLA VERGARA, J., “La perspectiva de género en la jurisprudencia del Tribunal Supremo” en *Mujer y derecho penal: ¿necesidad de una reforma desde una perspectiva de género?*, J.M. Bosch Editor, Barcelona, 2019.

⁴⁵ ARROYO DE LAS HERAS, A., “Los motivos racistas, antisemitas o discriminatorios como circunstancias agravantes” en *Las circunstancias agravantes en el Código Penal de 1995*, Ed. Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor, 1997, pág. 107.

⁴⁶ Según su artículo tercero, el género hace referencia a “los papeles, comportamientos, actividades y

atribuciones socialmente construidos que una sociedad concreta considera propios de mujeres o de hombres”, lo que en opinión del legislador “puede constituir un fundamento de acciones discriminatorias diferente del que abarca la referencia al sexo”.

⁴⁷ Para RUEDA MARTÍN “la distinción planteada y que se reproduce en la discriminación por razón del sexo femenino y por razón de género no expone diferencias sustanciales entre ambos conceptos, puesto que los términos género y sexo no se distinguen por su diferente significado, uno al que se le atribuye un componente valorativo social -el género- y al otro al que se le atribuye una simple característica biológica -el sexo-” (RUEDA MARTÍN, M.A., “Cometer un delito por discriminación referente al sexo de la víctima y/o por razones de género como circunstancia agravante genérica” en *Revista electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, nº 21, 2019, pág. 25).

⁴⁸ MARÍN DE ESPINOSA CEBALLOS, E., “La agravante genérica de discriminación por razones de género (art. 22.4 CP)” en *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, nº 20, 2018, págs. 18 y 19.

⁴⁹ Crítica con la interpretación que realiza la jurisprudencia sobre ello, entendiendo y aplicando la misma desde una óptica eminentemente subjetiva se muestra FARALDO CABANA, P., *ob cit.*, págs. 1387 y 1388.

intención -manifestada por actos de violencia-, de llevar a cabo actos de dominación sobre la mujer, mientras que la agravante de parentesco tiene un marcado componente objetivo basado en la convivencia, incluso desconectado de un vínculo afectivo” (FD 8º).

Sin embargo, pese a que el legislador opta por aludir a la mujer, cuyos intereses son objeto de tutela, entre otros, por el propio convenio de Estambul, el art. 181.5 d) CP se refiere de forma genérica a la pareja. En este caso, el argumento sobre el fundamento del art. 22.4ª CP habría de decaer.

Cabría preguntarse por qué. A nuestro parecer, todo ello resultado de una deficiente técnica legislativa que por no pecar de escueta y, en ocasiones, dotada de lógica política-criminal, opta por incluir la circunstancia agravante específica sin atender a las particularidades que el propio legislador imprime a los delitos contra la libertad sexual de los menores de dieciséis años.

Además de esta orfandad de fundamentos específicos para su tipificación, tampoco resulta descabellado afirmar como la nueva cualificación del art. 181.5 d) CP coherente los caracteres esenciales de los arts. 22.4ª y 23 CP, lo que a su vez poseerá incidencias en el campo de la prohibición que impone el principio *ne bis in idem*. No cabría aplicar la circunstancia agravante específica a la par que una o ambas circunstancias agravantes⁵⁰, con los efectos que ello pudiera tener en el marco penológico, como se dirá.

A todo lo anterior se han de adicionar los problemas probatorios⁵¹ que la aplicación de

la presente circunstancia agravante específica va a conllevar en plenario.

Tomando en consideración el salto penológico que supone la aplicación del art. 181.5 CP difícilmente encontraremos supuestos en los que la defensa del acusado (o acusada, en el caso del art. 181.5 d) CP) asuma la existencia de la relación sentimental.

Ello va a suponer que el tribunal de enjuiciamiento se habrá de ver abocado a requerir de corroboraciones periféricas que puedan sustentar la pretensión acusatoria de agravar la conducta por la existencia de una relación sentimental entre los sujetos del delito *v.gr.* testifical de conocidos y/o familiares, prueba documental sobre las conversaciones entre la sedicente pareja, publicaciones en redes sociales a este respecto, etc.

4.2 Cuestiones penológicas

Como se ha tenido oportunidad de poner de manifiesto, parte de la doctrina coincide en evidenciar como la introducción de la presente circunstancia agravante específica responde a la necesidad de dar una respuesta penal proporcionada (y más gravosa) a los supuestos en los que el atentado sexual se comete en el seno de una pareja sentimental heterosexual, en el caso de las víctimas que ya han permeado la edad de consentimiento sexual, o bien, una relación sentimental de cualquier naturaleza en el caso de los menores de dieciséis años.

Piénsese en el atentado sexual *v.gr.* violento (a efectos de excluir la eventual virtualidad del art. 183 *bis* CP) que se comete por un sujeto que cuenta ya con dieciocho años, respecto de su pareja sentimental de sólo quince años. Es más, de la (hipotética) prueba practicada se

⁵⁰ En ello coincide, CRUCES NAVAJAS, J., *ob cit.*, pág. 194.

⁵¹ Para FARALDO CABANA el problema probatorio se circunscribe más bien a la existencia de relaciones sexuales previas entre los sujetos del delito, lo que pudiera coadyuvar a deslindar los supuestos no consentidos en lo que se advirtiera una conducta típica

(FARALDO CABANA, P., *ob cit.*, pág. 1382). Para DÍAZ Y GARCÍA CONLLEDO y TRAPERO BARREALES el problema, como parece más lógico, va a reconducirse a considerar qué es una pareja sentimental en especial en el caso de los menores de dieciséis años (DÍAZ Y GARCÍA CONLLEDO, M. y TRAPERO BARREALES, M.A., *ob cit.*, pág. 1361).

infiere que (i) el catalizador del atentado sexual es la ruptura de la relación sentimental, que (ii) el sujeto activo remitió mensajes de texto en los que decía “si no eres mía, no vas a ser de nadie” y que a su vez, la testifical practicada corrobora la declaración de la víctima respecto a cómo (iii) el sujeto activo mantenía a su pareja, menor de edad, en un clima de supervisión que es compatible con el mantenimiento de roles de género machistas, por ejemplo, incitando a la misma a dejar los estudios y a quedarse en casa aprendiendo como gestionar las labores domésticas.

Llegado el caso, el tribunal de enjuiciamiento no encontraría motivos para no agravar la conducta *ex art.* 181.5 d) CP. Sin embargo, ello nos conduce a plantear una última cuestión: ¿era necesaria desde el punto de vista penológico tal agravación?

Si nos remitimos al régimen punitivo anterior a la entrada en vigor de la LO 10/2022, el tribunal de enjuiciamiento podría (en sede de determinación de la pena) agravar de igual manera la pena a imponer a colación del tenor del art. 66.1.3^a CP imponiendo la pena en su mitad superior.

En consecuencia, una vez evidenciada la existencia de una relación de dominación entre los sujetos del delito en la que se pretendían perpetuar los roles de género, el tribunal de enjuiciamiento podría haber agravado la conducta del autor por mor del art. 22.4^a CP y por ende, la pena a imponer sería en la mitad superior. Idéntica solución a la preconizada por el actual 181.5 CP.

En este sentido, hemos de señalar como el ámbito de aplicación del art. 181.5 d) CP y la circunstancia agravante de género del art.

22.4^a CP no serían del todo compatibles. No es posible obviar como la agravante de género responde a la perpetuación de unos roles de género que el propio convenio de Estambul, como la jurisprudencia nacional que lo desarrolla, infieren es de aplicación a la relación varón-mujer. Pero, ¿cabría aplicarse a los supuestos de violaciones inversas ejecutadas por una mujer (victimario) sobre una víctima que sea un varón⁵³?

Pese a que desde una perspectiva objetiva, al menos en el caso de los menores de dieciséis años, cabría plantear tal cuestión, no hemos de olvidar que el híbrido fundamento de la circunstancia agravante específica nos privaría de evidenciar el elemento (propio del art. 22.4^a CP) y que parece desprenderse de la *ratio legis* del precepto: castigar de forma más severa los atentados sexuales que tienen su raigambre en la violencia contra las mujeres por parte de su pareja o ex pareja sentimental.

Por tanto, pese a la (loable) vocación del art. 181.5 d) CP, lo cierto es que en casos en los que encontramos una relación sentimental entre varones o entre mujeres, la aplicación del art. 22.4^a CP estaría vedada, no así la circunstancia agravante específica; distinto será la procedencia y/o necesidad político criminal de dar una respuesta punitiva agravada a las agresiones sexuales en el ámbito de relaciones sexuales entre parejas del mismo sexo, hecho que, a diferencia del régimen sentado por el art. 173.2 CP, no alcanza a este tipo de parejas.

Pero además, si atendido el supuesto de hecho anterior, se concretase una situación de convivencia estable, la conducta se podría haber agravado también⁵⁴ por cuenta del art.

⁵² “1. En la aplicación de la pena, tratándose de delitos dolosos, los jueces o tribunales observarán, según haya o no circunstancias atenuantes o agravantes, las siguientes reglas (...) 3.^a Cuando concorra sólo una o dos circunstancias agravantes, aplicarán la pena en la mitad superior de la que fije la ley para el delito”.

⁵³ Supuestos que, en la práctica, pese a escasos, se han venido denominando violaciones inversas, *v.gr.* pareja sentimental que obliga a su pareja a realizarle sexo oral

en su vagina o que insta, pese a la expresa negativa del varón, a que la penetre por alguna de las vías prescritas por el art. 181.4 CP en las modalidades típicas. Por el contrario, la redacción dada por el tenor del art. 180 CP nos privaría de tal posibilidad al aludir de forma expresa a la mujer, que no a la pareja sentimental.

⁵⁴ Sobre la compatibilidad de ambas circunstancias agravantes, *vid.* la citada STS, Sala Segunda, 565/2018 de 19 de noviembre: “Con respecto a la compatibilidad

23 CP, lo que según el art. 66 CP dotaría de mayores razones para adecuar la proporcionalidad de la pena más cercana al máximo legal imponible. Con la entrada en vigor de la actual redacción, la respuesta punitiva sería la misma: la horquilla penológica oscilaría desde la mitad superior hasta el límite máximo.

Los escenarios penológicos son innumerables. Así, en casos en los que se acreditase la situación de pareja estable (con independencia de la convivencia) la pena a imponer, salvando la concurrencia de dos o más circunstancias agravantes específicas del art. 181.5 CP, sería la mitad superior, siendo dudosa (por razón del principio *ne bis in idem*) la posibilidad de aplicar una eventual circunstancia agravante por razón de género del art. 22.4ª CP, que en su caso, y sólo para el binomio varón-mujer y victimario-víctima, permitiría aplicar la pena en su mitad superior, lo que ya nos debe recordar a la redacción del art. 181.6 CP introducido por la LO 4/2023.

A nuestro parecer, la introducción de la circunstancia agravante específica del art. 181.5 d) CP, procede a unificar dos circunstancias agravantes genéricas (arts. 22.4ª y 23 CP) en un solo precepto, lo que *de facto* dificultaría *ex art.* 67 CP la apreciación de más de dos circunstancias agravantes a los efectos de imponer la pena en su grado superior tal y como posibilita el art. 66.1.4ª⁵⁵ CP.

entre la agravante de género con la agravante de parentesco, partimos en primer lugar de su distinto fundamento (...) Es por ello que son compatibles, la referida circunstancia agravante de parentesco, fundada en vínculos familiares y de afectividad, presentes o pasados en el caso de cónyuges o parejas de hecho, con la agravación basada en el hecho de haberse cometido el delito con una determinada motivación, relacionada con la condición de la víctima como mujer por razones de su género. Pero la circunstancia de que sea compatible con la agravante de parentesco en las situaciones de pareja con convivencia no excluye que la agravante de género del art. 22.4 CP pueda aplicarse también aisladamente si el

Ello tampoco se compadece en su totalidad con la necesidad (o no) de agravar las ya de por sí gravosas penas a las que se someten a los atentados sexuales contra los menores de dieciséis años, máxime cuando el resultado no era el que quizás tenía previsto el legislador siempre tendente a enervar la penología en estas tipologías delictivas:

	Penas de prisión en abstracto	Penas tras aplicar el art. 181.5 d) CP	Penas resultante de aplicar el art. 66.1.4ª CP
Art. 181.1 CP	2 - 6	4 - 6	6 - 7½
Art. 181.2 CP	5 - 10	7 ½ - 10	10 - 12 ½
Art. 181.4 CP	8 - 12	10 - 12	12 - 15

Nota: Elaboración propia

5 Conclusiones

La existencia de violencia sexual en el seno de la pareja o incluso, la expareja, sentimental es una realidad incontestable a la que nuestro legislador ha procedido a dar una respuesta punitiva expresa (y agravada) respecto de los ataques básicos a la libertad sexual que consagran, entre otros, los arts. 178, 179 y 181

ataque se hace a una mujer con la que el sujeto activo no tiene ninguna relación de pareja o ex pareja, pero se pueda desprender de la prueba practicada que se ha realizado el ilícito penal con actos que implican dominación del hombre hacia una mujer por el hecho de ser mujer” (FD 8º).

⁵⁵ “1. En la aplicación de la pena, tratándose de delitos dolosos, los jueces o tribunales observarán, según haya o no circunstancias atenuantes o agravantes, las siguientes reglas (...) 4.ª Cuando concurren más de dos circunstancias agravantes y no concurre atenuante alguna, podrán aplicar la pena superior en grado a la establecida por la ley, en su mitad inferior”.

CP. Si bien, como se ha tenido a bien señalar, la técnica legislativa ha sido la de aplicar de forma mimética esta agravación a la totalidad de atentados sexuales ahora embebidos en el renombrado Título VIII de nuestro Código Penal.

Una primera aproximación al fenómeno de la violencia sexual, en especial, en su palmaria manifestación como violencia de género aconsejaría de forma cautelara este tratamiento diferenciado al que la nueva regulación dada por la LO 10/2022 aboca a los atentados sexuales en nuestro texto punitivo.

Esta parece ser la pauta exegética de nuestro legislador, que ya en antecedentes legislativos, *v.gr.* LO 1/2004, atendían de forma somera a esta violencia como una manifestación de la violencia de género. Hecho que a su vez se compadece con más recientes obligaciones del estado español por mor del convenio de Estambul, que ya reconoce sin ambages la violencia sexual como violencia de género (VILLA SIEIRO, 2024).

Lejos quedan ya ideas tan claramente desfasadas como la del débito conyugal, que pervierten el matrimonio o la relación de análoga naturaleza en un mero negocio jurídico en el que los sujetos del delito adquieren derechos y deberes de indudable contenido sexual, y por ende, personalísimos, mediatizados por dicha relación.

Bastante vehemente se muestra la doctrina y jurisprudencia actual, de la que volvemos a tomar el axioma que resume con mayor claridad el sentir generalizado en esta materia: el matrimonio no debe ser la tumba de la libertad sexual.

Sin embargo, más allá de esta genérica aproximación, la materia requiere de una mayor profundización, en especial, si atendemos a como el legislador ha hecho extensible esta circunstancia agravante específica (art. 180.1.4^a CP) también a los supuestos en los que la víctima es menor de dieciséis años a través del ya mentado art. 181.5 d) CP.

A diferencia de los datos recogidos por las estadísticas manejadas, lo cierto es que en el caso de los menores de dieciséis años, la existencia de una relación sentimental con visos de estabilidad y con una seriedad que permita afirmar la creación de un clima que reconozca la necesidad de una agravación del atentado sexual, se estima peregrina.

En los supuestos contemplados por el art. 181.5 d) CP nos hemos de enfrentar ante la existencia de supuestos en los que el sujeto pasivo mantiene una relación sentimental con una persona mayor de la edad de consentimiento sexual, como a su vez, aquellos casos en los que la edad entre ambos sujetos es coincidente o inferior en el caso del sujeto activo; casos, de los que habremos de excluir la inimputabilidad del art. 19 CP y la declaración contenida en el art. 3 de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero. Por tanto, *a limine* el elenco de supuestos será cuanto menos, reducido.

Ello lo viene a ratificar la inexistencia de datos que permitan sustentar una verdadera inferencia de esta manifestación de violencia de género en los menores de dieciséis años. Cuestión diferente será la de advertir si ello se compadece con la realidad social o con la necesidad de replantear el método de estudio o la relevancia que ha de prestarse a este fenómeno.

Sea como fuere, datos o no, el legislador ha estimado oportuno extender a los atentados sexuales contra menores de dieciséis años la circunstancia agravante específica de cometer el delito sexual contra estas personas cuando el autor sea o haya sido pareja del autor, conste o no la convivencia entre ambos.

La primera y más notoria diferencia entre los regímenes sentados por los arts. 180 y 181.5 CP es la relativa al género del sujeto pasivo. Tal y como acertadamente señala parte de la doctrina, parece que el interés del legislador por tipificar de forma expresa estos supuestos respondía a la necesidad de luchar contra una manifestación específica propia de la violencia de género; es decir, de una violencia contra las mujeres.

De ahí, que el art. 180.1.3^a alude de forma expresa a tal género. Pero ¿por qué no lo hace el art. 181.5 d) CP? *De facto* el precepto permitiría, y nada aconseja *contrario sensu*, que la circunstancia agravante específica pueda ser de aplicación a las relaciones homosexuales en toda su variedad, a saber, varón-varón y mujer-mujer.

Esta diferencia ya nos resulta indiciaria de la deficiente técnica legislativa que subyace tras la réplica (cuasi total) que encontramos entre el art. 180 CP y su semejante para el caso de los menores de dieciséis años.

Presumir la existencia de idénticas realidades político criminales resulta incluso temerario. Si el hecho típico fuera idéntico, el legislador no hubiera procedido a la ya lejana escisión de los atentados sexuales atendiendo a la edad del sujeto pasivo, ni tampoco hubiera consagrado un régimen punitivo agravado en el caso de que el sujeto pasivo no hubiera alcanzado aún la edad de consentimiento sexual.

Ergo, en nada se explica ni la necesidad, ni la pertinencia de mimetizar esta circunstancia agravante específica en el caso de los atentados sexuales contra menores de dieciséis años.

De esta orfandad de datos empíricos (cualquiera sea la razón) y de razones de política criminal, nace su complejo (de sostener) fundamento. Ya se ha señalado que a diferencia del art. 180.1.4^a CP, el presente no responde, en su totalidad, a los supuestos de violencia sexual en parejas sentimentales heterosexuales (varón, agresor, y víctima que es mujer) por los que las razones aducidas en este sentido han de decaer (FERNÁNDEZ VIDAL, 2024).

Una interpretación literal nos lleva a concluir que la presente agravación posee una naturaleza híbrida, con los problemas que ello va a conllevar, con total seguridad, desde la óptica del principio *ne bis in idem*. La existencia de una relación sentimental nos emplazaría de forma cautelar ante lo que ya es objeto de tutela por el art. 23 CP: la

circunstancia mixta de parentesco. Si bien, a diferencia de la anterior, con un marcado carácter objetivo, no se requiere de la efectiva convivencia entre los sujetos del delito. Sin duda, el legislador pretende (de nuevo) atenuar un problema de índole probatorio, que en el caso de los menores de dieciséis años, adquiere mayor empaque: no se estima factible la existencia de menores de dieciséis años con la autonomía o capacidad económica para asumir una convivencia con una pareja sentimental.

En consonancia con lo anterior, pareciera que la *voluntas legislatoris* no es otra que la de ampliar (quizás de forma desmedida) el ámbito de aplicación a un cambiante escenario social en el que las relaciones sentimentales son cada vez menos normativas.

Consecuentemente, privar del requisito de la convivencia supone un necesario elemento en aras de la aplicabilidad de la circunstancia agravante específica, que entendemos, no debe suponer un aliciente a su aplicación desaforada de la misma. Se ha de requerir de algún viso de estabilidad, en tanto, si la relación sentimental cobra un específico protagonismo en el seno del art. 181.5 d) CP ello debe evidenciarse con alguna certeza. De nuevo, si la convivencia no será el criterio que tomar en consideración, lo habrán de ser otros indicios que permitan al tribunal de enjuiciamiento inferir la existencia de un nexo sentimental (que no familiar, como alude el art. 23 CP) entre los sujetos del delito: un compromiso social generador de unas expectativas de futuro entre las personas implicadas, en este caso, en el atentado sexual.

Por tanto, una circunstancia objetiva como es la contenida en el art. 23 CP excede la propia naturaleza del art. 181.5 d) CP; no se habla de parentesco, circunstancia inexorable, sino de relación sentimental.

Elemento subjetivo que nos remite de forma (imperfecta) a la circunstancia cuarta del art. 22 CP: la agravante de género. No nos resulta descabellado afirmar que la razón de penar de

forma autónoma el atentado sexual en la pareja sentimental responde a la necesidad de evitar la perpetuación de los estereotipos de género a los que alude el art. 1 del convenio de Estambul. Esto cobra especial sentido a tenor del art. 180.1.3ª CP, pero ¿qué ocurre en el supuesto de hecho del art. 181.5 d) CP?

Como se ha expuesto, la propia redacción del precepto (que de forma expresa excluye el término mujer) nos conduce a concluir que el género resulta inocuo en el caso de los menores de dieciséis años. A resultas de lo anterior, una vez atendida a la interpretación actual del art. 22.4ª CP y el propio fundamento de tal circunstancia en el tenor del convenio de Estambul, resulta complejo cohonestar su aplicación en supuestos de relaciones homosexuales, en especial, en aquellas mantenidas entre dos hombres.

No cabe advertir, desde la exclusiva óptica de la interpretación del art. 22.4ª CP, un trato desigual en lo que por el mero género es igual. Y ello salvando la pertinencia de este argumento, que debería ser matizado en páginas que exceden la naturaleza y temática del presente.

Así, nos encontramos ante una circunstancia agravante específica a medio camino entre el art. 23 CP y (una imperfecta interpretación del) art. 22.4ª CP, lo que, como se ha dicho, va a conllevar numerosos problemas en sede del principio *ne bis in idem*. Y lo que ya abona la compleja aplicación de la presente, en especial, en el caso de los menores de dieciséis años. Sin una relación sentimental con visos de estabilidad, el atentado sexual habrá de reconducirse al tipo concreto, ya sea al tipo básico, al agravado del art. 181.2 CP o al supuesto típico del acceso carnal o introducción de objetos.

Como se ha venido manteniendo, tampoco desde una perspectiva penológica la aplicación del art. 181.5 d) CP nos conduce a resultados satisfactorios, al menos, si asumimos la necesidad de exacerbar la pena en el caso de que el atentado sexual sea cometido en el seno de la (ex)pareja sentimental. Si lo que se pretendía era agravar

los supuestos en los que, siguiendo la propia exposición de motivos de la LO 10/2022, mujeres y niñas son víctimas de violencia sexual ahora, dentro de la pareja sentimental, la solución penológica dada por el art. 66 CP sería más gravosa que la actualmente prescrita por el art. 181.6 CP para el caso de los menores de dieciséis años.

Otra razón más para negar la viabilidad de la aplicación en el caso de las personas menores de dieciséis años. Si la aplicación del art. 180.5 d) ya invalida la agravación del art. 23 CP y en su caso, del art. 22.4ª CP la pena a imponer será la de la mitad superior que prescribe el art. 181.6 CP. El único escenario en el que se advierte que la respuesta punitiva quedaría agravada respecto al régimen anterior sería el de las relaciones homosexuales en las que el art. 22.4ª CP quedaría privado de aplicación, y ello, de nuevo, salvando la posibilidad que ofrece el art. 66.1.3ª CP en sede de aplicación de la pena.

Todas estas razones, que estimamos, no son pocas, nos permiten inferir los problemas interpretativos en los que el legislador nos emplaza con el nuevo art. 181.5 d) CP. Si la violencia en la pareja o expareja sentimental del menor de dieciséis años es una realidad criminológica que requiere de una respuesta penal agravada o quién sabe, si acaso autónoma, la solución no reside en el actual tenor de este precepto, y mucho menos en replicar de forma idéntica lo que resulta procedente e incluso, necesario, para los mayores de dieciséis años.

La juventud, y su encrucijada, merecen una respuesta adecuada a las necesidades dimanantes de la violencia sexual, también en el seno de sus parejas y exparejas sentimentales.

Referencias

ACALE SÁNCHEZ, María. (2019). *Violencia sexual de género contra las mujeres adultas: especial referencia a los delitos de agresión y abusos sexuales*, Reus Editorial.

- ALCÁCER GUIRAO, Rafael. (2004). *Delitos contra la libertad sexual: agravantes específicas*, Ed. Atelier.
- ARROYO DE LAS HERAS, Alfonso. (1997). “Los motivos racistas, antisemitas o discriminatorios como circunstancias agravantes”, en *Las circunstancias agravantes en el Código Penal de 1995*, Ed. Thomson Reuters Aranzadi.
- CAMPANER MUÑOZ, Jaime. (2022). “El consentimiento sexual como eje de la reforma penal: pura logomaquia (un enfoque procesal contrario a las últimas iniciativas legislativas)”, en *Revista Aranzadi de Derecho y Proceso Penal*, nº 65, Ed. Aranzadi Thomson Reuters.
- CARUSO FONTÁN, Viviana, POMARES CINTAS, Esther y GARCÍA ÁLVAREZ, Pastora. (2024). Introducción al monográfico especial sobre “Debates jurídico-criminológicos sobre la Ley 10 2022 de 6 de septiembre, también conocida como Ley del ‘solo sí es sí’”. *Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología*, (4). 9-11. <https://doi.org/10.46661/respublica.10308>.
- CUELLO CALÓN, Eugenio. (1975). *Derecho Penal. Parte Especial*, Tomo II, 18º ed., Ed. Bosch.
- BONET ESTEVA, Margarita. (2001). “La circunstancia mixta de parentesco en el nuevo Código penal y la búsqueda de criterios para su aplicación”, en *El nuevo derecho penal español: estudios penales en memoria del profesor José Manuel Valle Muñiz*, Ed. Aranzadi.
- DÍAZ Y GARCÍA CONLLEDO, Miguel y TRAPERO BARREALES, María Anunciación. (2023). “La cualificación de las agresiones sexuales y la violación a la esposa, exesposa o mujer con análogos vínculos de afectividad (arts. 180.1.4º y 181.4 d) CP)”, en *Estudios políticos-criminales, jurídico penales y criminológicos. Libro homenaje al profesor José Luis Díaz Ripollés*, Ed. Tirant lo Blanch.
- DÍEZ RIPOLLÉS, José Luis. (2019). “Alegato contra un derecho penal sexual identitario”, en *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, nº 21, Universidad de Granada.
- FARALDO CABANA, Patricia. (2021). “La agravación de los delitos contra la libertad sexual por ser o haber sido el autor esposo o pareja de la víctima”, en *Libro Homenaje al profesor Luis Arroyo Zapatero. Un derecho penal humanista*, Volumen II, Agencia Estatal del Boletín Oficial del Estado.
- FERNÁNDEZ VIDAL, Josefa. (2024). La violencia sexual: factores de riesgo, perfil del agresor y marco normativo. *Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología*, (4) 104-17. <https://doi.org/10.46661/respublica.9523>.
- GARCÍA ÁLVAREZ, Pastora. (2024). El debate sobre la relevancia de la cláusula del Art. 183 Quater Cp, en el caso de “La Arandina”. *Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología*, (4). 51-61. <https://doi.org/10.46661/respublica.10268>.
- GIL GIL, Alicia (2023). “La agravante de ser o haber sido la esposa o mujer ligada por análoga relación de afectividad, aún sin convivencia, en la nueva regulación de los delitos contra la libertad sexual”, en *Estudios políticos-criminales, jurídico penales y criminológicos. Libro homenaje al profesor José Luis Díaz Ripollés*, Ed. Tirant lo Blanch.
- GIMBERNAT ORDEIG, Enrique. (2020). “Solo sí es sí”, en *Diario El Mundo*.
- GÓMEZ NAVAJAS, Justa. (2023). “Agresión sexual por parte del cónyuge, pareja o expareja de la víctima”, en *La perspectiva de género en la Ley del «solo sí es sí»*, Ed. Colex. <https://doi.org/10.69592/978-84-1359-899-4-CAP6>
- GONZÁLEZ RUS, Juan José. (1982). *El delito de violación en el Código penal español*, Universidad de Granada.
- LÓPEZ PEREGRÍN, Carmen. (2023). ¿Pueden los menores consentir conductas de exhibicionismo, provocación sexual o elaboración de pornografía?. *Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología*, (1) 9-24. <https://doi.org/10.46661/respublica.8051>.

- MADRIGAL MARTÍNEZ-PENEDA, Consuelo. (1998) “Delitos contra la libertad sexual en el Código Penal de 1995. Planteamiento general”, en *Estudios Jurídicos. Ministerio Fiscal*, Ministerio de Justicia.
- MARÍN DE ESPINOSA CEBALLOS, Elena. (2018). “La agravante genérica de discriminación por razones de género (art. 22.4 CP)”, en *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, nº 20.
- MORALES HERNÁNDEZ, Miguel Ángel. (2022). “Análisis de los tipos penales cualificados relativos a las agresiones sexuales contenidos en el artículo 180 del Código Penal”, en *Delitos contra la libertad e indemnidad sexual a examen: Propuestas de reforma*, Ed. Thomson Reuters Aranzadi.
- ORTS BERENGUER, Enrique. (1995). *Delitos contra la libertad sexual*, Ed. Tirant lo Blanch.
- PARRILLA VERGARA, Javier. (2024). *El delito de agresiones sexuales a menores de dieciséis años*, J.M. Bosch Editor. <https://doi.org/10.2307/jj.20522953>
- PARRILLA VERGARA, Javier. (2019). “La perspectiva de género en la jurisprudencia del Tribunal Supremo”, en *Mujer y derecho penal: ¿necesidad de una reforma desde una perspectiva de género?*, J.M. Bosch Editor. <https://doi.org/10.2307/j.ctvq2w28r.5>
- POLAINO NAVARRETE, Miguel. (1975). *Introducción a los delitos contra la honestidad*, Anales de la Universidad Hispalense, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- PORTE PETIT CANDAUDAP, Celestino. (1985). *Ensayo dogmático sobre el delito de violación*, 4º ed., Ed. Porrúa, México.
- RAMÓN RIBAS, Eduardo y FARALDO CABANAS, Patricia. (2020). “Sólo sí es sí. Pero de verdad. Una réplica a Gimbernat”, en *Estudios penales y criminológicos*, vol. XL, Universidad de Santiago de Compostela.
- REQUEJO CONDE, Carmen. (2023). “Los nuevos tipos cualificados del delito de agresión sexual”, en *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, nº 25, Universidad de Granada.
- RUEDA MARTÍN, María Ángeles. (2019). “Cometer un delito por discriminación referente al sexo de la víctima y/o por razones de género como circunstancia agravante genérica”, en *Revista electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, nº 21, Universidad de Granada.
- TASCÓN GONZÁLEZ, María Marta. (2022). “Una aproximación a la violencia en las relaciones de pareja entre adolescentes a la luz de los resultados de la investigación empírica” en *Nuevas formas de prevención y respuesta jurídico-social frente a la violencia de género*, Ed. Thomson Reuters Aranzadi.
- VILLA SIEIRO, Sonia Victoria. (2024). La LO 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género después de la aprobación de la LO 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral sobre la violencia sexual. *Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología*, (4). 118-38. <https://doi.org/10.46661/respublica.9546>.
- V.V.A.A. (2011). *Los delitos contra la libertad e indemnidad sexuales*, Ed. Tirant Lo Blanch.



Toma de postura sobre el bien jurídico protegido en los delitos de pornografía infantil y los sujetos del mismo¹

Taking a position on the protected legal interest of crime child pornography and its subjects

Rosmari Moreno Acevedo

Universidad Pablo de Olavide

rmmorace@upo.es

ORCID: 0000-0001-8327-7547

Resumen

En este artículo trataremos de determinar el concepto de menor de edad, que adelantamos, es asumido por el legislador según se expone en la Exposición de Motivos de la LO 11/1999, por la asunción de obligaciones provenientes de los textos internacionales; la determinación de la minoría de edad para prestar válidamente su consentimiento en las actividades sexuales en el que se vea involucrado y en concreto, las relativas a la pornografía infantil; qué consecuencias entraña la decisión legislativa de dispensar distintas edades en los tipos relacionados con la protección de la sexualidad de los menores; y por último, analizaremos aquellos casos conflictivos para determinar la edad en la pornografía virtual del material pornográfico infantil y, las consecuencias jurídicas derivadas de la utilización en plural de los conceptos que designan a los titulares del bien jurídico.

Palabras clave: Pornografía infantil, material pornográfico, victimización del Menor.

Abstract

In this article we will try to determine the concept of a minor, which is assumed by the legislator as stated in the Explanatory Memorandum of LO 11/1999, due to the assumption of obligations from international texts; the determination of the age of minority to validly give consent in sexual activities in which they are involved and, specifically, those related to child pornography; what are the consequences of the legislative decision to dispense different ages in the types related to the protection of minors' sexuality; and finally, we will analyse the conflictive cases to determine the age in virtual pornography, child pornographic material and the legal consequences derived from the use of the plural of the concepts that designate the holders of the legal right.

Key words: Child pornography, sexual grooming, child victimization.

¹ Este trabajo se encuentra enmarcado dentro de las actividades del Grupo Interuniversitario e Interdisciplinario de Investigaciones sobre la Criminalidad (GI³CRIM), (PAIDI SEJ678).

Cómo citar este trabajo: Moreno Acevedo, Rosmari. (2025). Toma de postura sobre el bien jurídico protegido en los delitos de pornografía infantil y los sujetos del mismo. *Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología*, (05), 01–35. <https://doi.org/10.46661/respublica.11428>.

1 Introducción

El concepto de bien jurídico aparece en la dogmática penal a comienzos del s. XIX bajo la influencia de la Teoría del contrato social. El Derecho penal de la Ilustración concibió el delito como una lesión de los derechos subjetivos. Como defensor de este postulado Feuerbach intentó probar que el objeto de protección en cada uno de los preceptos penales es el derecho subjetivo del individuo o del Estado².

Por su parte, Birnbaum, creador de la nueva Teoría del bien jurídico, por el contrario, no estimó que el objeto tutelado consistiese en un derecho sino más bien en un bien natural garantizado por el poder del Estado que podía corresponder tanto al individuo como a la comunidad³.

No será hasta principios del s. XX cuando Binding perfecciona el concepto de bien jurídico identificándolo con un estado valorado por el legislador: «...todo lo que a los ojos del legislador tiene como condición de la vida sana de la comunidad jurídica, valor para la misma»⁴.

Por su parte, Von Liszt trasladó el epicentro del concepto de bien jurídico desde el derecho subjetivo al «interés jurídicamente protegido», pero al contrario que Binding que

sólo trato el bien jurídico de forma superficial, este autor lo consideró como un elemento esencial en la estructura del delito⁵.

En la actualidad, el bien jurídico constituye la base de la estructura y de la interpretación de los tipos penales.

Es por ello, como afirma Jescheck, que «el bien jurídico ha de entenderse como un valor abstracto y jurídicamente protegido del orden social en cuyo mantenimiento la comunidad tiene un interés, pudiendo atribuirse como titular al individuo o a la colectividad»⁶, o en palabras de Hassemmer «la conducta humana sólo puede ser injusto punible si lesiona un bien jurídico».

De este modo, el bien jurídico debe cumplir distintas funciones en el Derecho penal según la doctrina alemana, esto es, como concepto central del tipo conforme al cual han de determinarse todos los elementos objetivos y subjetivos, así como un importante instrumento de interpretación y, a su vez, como criterio de clasificación a la hora de agrupar los tipos⁷.

En este contexto, nuestra doctrina ha considerado tradicionalmente que el bien jurídico cumple cuatro funciones: función de límite y orientación del *ius puniendi*, función sistemática, función interpretativa (exegética) y, por último, función de mediación y

² FEUERBACH, P., Revisión, pp. 65 y 65. Citado por JESCHECK, H./WEIGEND, T., *Tratado de Derecho Penal*, vol. I, en nota a pie de página, núm. 2, traducción MIR PUIG, S./MUÑOZ CONDE, F., 1981, p. 350.

³ BIRNBAUM, J.M, *Neues Archiv des Criminalrechts*, 15, 1834, p. 179. Citado por JESCHECK, H., *Tratado de Derecho Penal*, vol. I, en nota a pie de página 3, traducción MIR PUIG, S./MUÑOZ CONDE, F., 1981, p. 350.

⁴ BINDING, K., *Normen*, t. I, pp. 353 y ss. Citado por JESCHECK, H./WEIGEND, T., *Tratado de Derecho Penal*, vol. I, en nota a pie de página núm. 4, traducción MIR PUIG, S./MUÑOZ CONDE, F., 1981, p. 350. Por su parte, ROXIN, C., *Derecho Penal. Parte General*, t. I, 2006, p. 56, conceptualiza los bienes jurídicos como “circunstancias dadas o finalidades que son útiles para el individuo y su libre desarrollo en el marco de un sistema global estructurado sobre la base de esa

concepción de los fines o para el funcionamiento del propio sistema”

⁵ VON LISZT, F., *ZStW*, 8, 1888, p. 134 y ss. Citado por JESCHECK, H./WEIGEND, T., *Tratado de Derecho penal*, vol. I, en nota a pie de página, núm. 5, traducción MIR PUIG, S./MUÑOZ CONDE, F., 1981, p. 350. Por su parte, ROXIN, C., *Derecho Penal. Parte General*, t. I, 2a ed., alemana, traducción LUZÓN PEÑA, D.L., /2006, p. 56, conceptualiza los bienes jurídicos como «circunstancias dadas o finalidades que son útiles para el individuo y su libre desarrollo en el marco de un sistema global estructurado sobre la base de esa concepción de los fines o para el funcionamiento del propio sistema».

⁶ JESCHECK, H./WEIGEND, T., *Tratado de Derecho Penal*, vol. I, traducción MANZANARES SAMANIEGO, J.L., 4a ed., 1993, p. 232.

⁷ *ibidem* p. 234.

delimitación de la pena. Autores como Cobo del Rosal⁸ definen el bien jurídico como un valor de la vida protegido por el Derecho. En esta línea, cabe destacar la conceptualización ofrecida por Luzón Peña para quien el bien jurídico consistiría en «las condiciones necesarias para el desarrollo de la vida del individuo y la sociedad»⁹.

Todas estas manifestaciones permiten que el concepto de bien jurídico en el ámbito del Derecho penal haya desembocado en la creación del *principio de exclusiva protección de bienes jurídicos o principio de ofensividad o lesividad*. El cual viene a significar que, para que una conducta sea considerada como delito se precisa que la misma lesione o ponga en concreto o abstracto peligro a un bien jurídico protegido.

Atendiendo a lo expuesto, a lo largo del presente trabajo abordaremos una cuestión que resulta necesaria para la comprensión de estos delitos. En efecto, la pregunta a plantear es qué bien o bienes jurídicos se pretenden tutelar por el legislador en el art. 189 Cp.

No obstante, adelantamos que la rúbrica que da nombre a los delitos del Título VIII del Cp – en el que se incluye los delitos de pornografía infantil-, tras la última reforma producida por LO 10/2022, de 6 de septiembre, afecta de manera especial al Título VIII y a su rúbrica. Pero, al mismo tiempo sin perder de vista los cambios realizados en ella durante las diferentes modificaciones llevadas a cabo en el Título desde la entrada en vigor del Código

Penal de 1995. Y ello porque quizás parece *ab initio* dar la razón al sector doctrinal que ha defendido como objeto tutelado la libertad sexual en el Título tras la reforma de 2022.

Así como es sabido, la rúbrica del Título tras su última modificación por LO 10/2022, de 6 de septiembre de Garantía Integral de la libertad sexual pasa a denominarse desde entonces “*Delitos contra la libertad sexual*”, dejando a un lado la mención que se hacía desde 1999 en su rúbrica referente a los “*Delitos contra la libertad e indemnidades sexuales*”. En consecuencia, cabe deducir que tras la supresión a la referencia de la indemnidad sexual, el legislador se decanta por constituir un único bien jurídico protegido, la libertad sexual¹⁰.

A este respecto, a nuestro juicio, no valoramos positivamente la decisión de prescindir del bien jurídico, indemnidad sexual, de la rúbrica pues ello supone un paso atrás a lo conseguido con anterioridad. Abundando, al menos con la anterior rúbrica¹¹ se reconocía de forma directa la importancia del bien jurídico, indemnidad sexual, para comprender y entender la tipificación de algunos ilícitos penales cuyas víctimas son menores de edad –sobre todo, cuando se trata de los menores de dieciséis años- y las personas con discapacidad.

Aunque también parece lógico pensar que al igual que otras ocasiones, el hecho de que el legislador de turno de un nombre determinado a una rúbrica de un Título del Código Penal, no significa que en ese Título se

⁸ COBO DEL ROSAL, M./VIVES ANTÓN, T.S., Derecho Penal. Parte General, 5a ed., 1999, p. 318.

⁹ LUZÓN PEÑA, D.L., Curso de Derecho Penal, 1996, p. 327

¹⁰ CARUSO FONTÁN, Viviana, POMARES CINTAS, Esther y GARCÍA ÁLVAREZ. Pastora. (2024). Introducción al monográfico especial sobre “*Debates jurídico-criminológicos sobre la Ley 10/2022 de 6 de septiembre, también conocida como Ley del ‘solo sí es sí’*”. Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología, (4). 9-11.

¹¹ Como expone SAINZ-CANTERO CAPARROS, J.E., en MORILLAS CUEVAS, L., (dir.), Sistema de Derecho Penal Español, ed. 2a, 2015, p. 230, la anterior rúbrica del Título VIII, pretendió por primera vez, identificar en la propia sistemática legal el objeto u objetos de tutela en los distintos delitos. Delitos que fueron fruto de dos reformas que se sucedieron, de un lado, en 1989 en la que se sustituyó la honestidad como objeto tutelado por la libertad sexual. Y, de otro la de 1999 que tras la variedad de contenidos que aparecían en los distintos ilícitos reunidos en el mismo Título, añadió la indemnidad sexual, tal y como aparecía en la anterior rúbrica del Capítulo V, del Título VIII del CP.

tutelen sólo y exclusivamente el bien o bienes jurídicos mencionados en ella. Pues, en algunos de los delitos regulados en el Título VIII el objeto tutelado no se menciona directamente, pero que han de tenerse en cuenta para poder realizar una interpretación respecto de su tipificación y esto mismo es lo que sucede con los delitos de pornografía infantil.

Así las cosas, cabe pensar que el legislador de 2022 estima pertinentes los planteamientos de aquellos autores que ya con la reforma de 1999 criticaron la decisión de incorporar en la rúbrica como valores fundamentales dignos de protección tanto a la libertad como a la indemnidad sexuales.

A estos efectos traigo a colación por su interés la postura mantenida por Caruso Fontán, al indicar que «...es necesario rechazar esta diferenciación, ya que al interpretar a la libertad sexual como el derecho a no verse involucrado en un contexto sexual sin un consentimiento válido, entendemos que los conceptos de libertad e indemnidad sexual son sinónimos y, por lo tanto, que pueden ser utilizados para definir el valor que debe protegerse tanto en el caso de personas adultas como de menores de edad o, incluso, de personas privadas de sentido»¹².

El establecimiento de la mencionada dualidad de bienes jurídicos con la reforma de 1999 ocasionó que la literatura científica se planteara si se trataba de dos bienes jurídicos distintos o si por el contrario, se trataba de un solo bien jurídico que tutelaba dos realidades diferentes.

Las conclusiones a este respecto no resultaron pacíficas, si bien varios años después la LO 1/2015 que reforma el CP pondría la balanza hacia una doctrina mayoritaria defensora del planteamiento de que realmente se trata de

proteger dos dimensiones diferentes tal y como se deduce del hecho de reconocer a los menores de dieciséis años la capacidad para consentir libremente en el ámbito sexual, aun como señala Sáinz-Cantero Caparros «aunque la eficacia eximente de dicho consentimiento se relativice o condiciones»¹³.

Actualmente, tras la modificación del texto punitivo en 2022 crece la sensación de que el legislador asume como válida la idea de que la intervención punitiva en el vigente Derecho Penal sexual recae sobre la libertad sexual.

Realizada esta especie de introducción al tema del bien jurídico, a continuación, procederemos al análisis pormenorizado desde la perspectiva doctrinal y jurisprudencial sobre la discusión concerniente respecto de la designación del bien jurídico o bienes jurídicos que se tutelan en los delitos de pornografía infantil regulados en el art. 189.1 Cp.

2 Toma de postura sobre el bien jurídico protegido en los delitos de pornografía infantil

Los postulados que tradicionalmente han tratado de delimitar el objeto tutelado en los delitos sexuales que componen el Título VIII y en particular, respecto del art. 189 son varios y muy diferentes. En este sentido, cada una de las propuestas ofrecidas por la academia deviene de su interpretación teleológica con el propósito de descifrar su *ratio legis*. Como hemos intentado resaltar los diferentes planteamientos aportados procuran fundamentar el objeto tutelado a partir de su ubicación sistemática.

Sin embargo, como es sabido, entre las modificaciones producidas con la LO 10/2022, de 6 de septiembre se incluye entre otras cuestiones la eliminación de la rúbrica del

¹² CARUSO FONTÁN, V., Nuevas perspectivas sobre los delitos, 2006, p. 157; RP, núm. 28, 2011, p. 32. En idéntico sentido se postulan MORALES PRATS, F./GARCÍA ALBERO, R., en QUINTERO OLIVARES, G., (dir.), Comentarios a la Parte Especial, 2002, p. 309.

¹³ SAÍNZ-CANTERO CAPARROS, J.E., en MORILLAS CUEVAS, L., (dir.), Sistema de Derecho Penal Español, ed. 2a, 2015, p. 231.

Título VIII del bien jurídico, indemnidad sexual, pasando a denominarse «Delitos contra la libertad sexual». De la rúbrica cabe entender que la previsión del legislador es la de establecer un único objeto de protección, la libertad sexual, para todos los ilícitos penales que componen el Título VIII. Ahora bien, esta decisión legislativa no nos debe llevar a error, pues se hace necesario matizar que no cabe generalizar la idea de que la libertad sexual es el único objeto tutelado. Y nos basamos en ello en que ya desde su descripción, que se ha respetado tras la reforma de 2022, presenta la primera incoherencia en tanto que de la redacción no cabe sustentar que sea la libertad sexual el único objeto de protección en las figuras delictivas que componen el Título VIII, por cuanto que si se observa sólo en sentido amplio cabe deducir que la libertad sexual sea el bien jurídico protegido.

Así sucede sobre todo en los delitos sexuales cuyas víctimas son menores de edad y personas discapacitadas –ejemplificando, las agresiones sexuales a menores de dieciséis años-.

Siguiendo los parámetros señalados, en el siguiente apartado tomaremos una posición conforme a la cual se concrete el bien o bienes jurídicos objeto de protección en los delitos de pornografía infantil. Para afrontar esta labor tendremos en consideración el principio de exclusiva protección de los bienes jurídicos o de ofensividad, puesto que no hay que olvidar la importancia que se presta al bien jurídico en la conformación de la teoría del delito.

Dicho esto, cabe reseñar que tal tarea se muestra desde su inicio bastante compleja. Si nos centramos en las figuras delictivas del art. 189 cabría pensar en un principio que la nueva redacción debe interpretarse conforme a un único objeto de protección, la libertad sexual. Sin embargo, a nuestro juicio, el bien jurídico que determina el legislador no es el elemento común en los diversos delitos sexuales que componen el Título VIII, pues, cabe señalar que para dar coherencia a la determinación

del objeto tutelado habrá de tenerse en cuenta las peculiaridades de cada tipo penal.

El bien jurídico, indemnidad sexual del que se desprende el legislador debe seguir siendo el punto de referencia para interpretar el alcance y significado de los delitos cuyos sujetos pasivos sean menores de edad y personas con discapacidad.

Pero esta afirmación, a su vez, debe ser concretada cuando se trata de los delitos de pornografía infantil, pues, en nuestra opinión, no cabe tampoco generalizar la afirmación de que la indemnidad sexual es el bien jurídico afectado por la comisión de las conductas típicas descritas en el art. 189 Cp.

De ahí que en las líneas que siguen se pretenda responder a la incógnita de cuál es entonces el bien o bienes que se tutelan en el art. 189 Cp.

Lo primero que llama la atención es que, según la previsión legislativa del legislador tras la reforma de 2022, la libertad sexual es el valor fundamental protegido en todo el Título VIII y cuya titularidad la ostentan todas las personas con independencia de su edad cronológica y de las circunstancias personales que les afecten.

De lo que se desprende, por tanto, que en los delitos de pornografía infantil es la libertad sexual de los menores de edad y personas discapacitadas la afectada en la realización de actos sexuales con éstos, aunque no se haya empleado ni violencia o intimidación.

Sin embargo, parece que el legislador olvida que el problema que plantean los delitos sexuales cuyos afectados son estos sujetos es que se puede hablar de libertad sexual como objeto tutelado específicamente, habida cuenta de que existe una protección reforzada sobre los mismos que viene fundamentada en la imposibilidad, por imperativo legal, de ejercer la libertad entendida como capacidad de autodeterminación.

De tal modo que, cuando de menores se refiera no tienen aún reconocida dicha capacidad y respecto de las personas con

discapacidad porque no poseen los presupuestos cognitivos ni volitivos para determinar la capacidad de autodeterminación¹⁴.

Así las cosas, cabe concluir que a pesar de las diversas previsiones legislativas a lo largo de los años, suele ocurrir que a veces las rúbricas de los Títulos del Código Penal no se corresponden con el valor o valores fundamentales realmente protegidos. De ahí que, se haya afirmado con demasiada frecuencia que las rúbricas no determinan de forma definitiva la protección legal de un bien jurídico, sino que ello se consigue mediante la configuración y el contenido del precepto encargado de su protección.

Asentada esta primera conclusión, a continuación, se parte de una interpretación teleológica que permite inferir que libertad sexual es el objeto tutelado principalmente en el Título VIII, pero no el único. Pues, aunque no se mencione en su rúbrica también ha de tenerse presente como objeto de tutela a la indemnidad sexual.

No obstante, ello no obsta para que afirmemos que, a nuestro juicio y aun a riesgo de equivocarnos, subsisten otros bienes jurídicos protegidos en el contenido de los tipos penales del art. 189. Es decir, sostenemos la idea de que los tipos de injusto del art. 189 están configurados como delitos pluriofensivos. Ejemplificando, aunque adelantemos posturas, tal circunstancia ocurre en el art. 189,1 b) cuyos bienes objetos de protección resultan ser de un lado, la

dignidad de las personas conforme al planteamiento defendido por Alonso Álamo¹⁵, circunscrito a la idea de no instrumentalización, cosificación o envilecimiento de los sujetos pasivos. Y de otro, la intimidad.

Abundando en la idea de la pluriofensividad de las figuras típicas reguladas en el art. 189, no sólo, según defendemos, se trata de proteger la indemnidad sexual como sucede en el apartado primero, letra a), o la dignidad e intimidad en el mismo apartado, letra b)¹⁶, sino que, esto mismo sucede con el art. 189.5 –adquisición, posesión o acceso de material pornográfico infantil para uso privado- cuya previsión se encamina a proteger otro bien jurídico muy distinto al de la indemnidad sexual.

En efecto, según señalan algunos autores el bien jurídico que se protege en este precepto va referido de forma autónoma a la moral sexual colectiva¹⁷. Por el contrario se afirma que no cabe considerar de forma autónoma a la moral sexual colectiva como objeto tutelado sin la presencia de otro bien jurídico que lo acompañe¹⁸.

Lo que es cierto es que sostener que en el tipo de injusto al que hacemos referencia el valor inmediato de protección es la moral sexual colectiva supone para algunos reconocer que nuestro legislador aplica un Derecho penal del enemigo¹⁹ persiguiendo a sujetos con trastorno sexual como la pedofilia, a través de la regulación de tales conductas y siempre bajo el prisma de la moral sexual colectiva. Lo

¹⁴ En la misma línea, MUÑOZ CONDE, F., *Derecho Penal. Parte Especial*, ed. 24ª, 2022, p. 225.

¹⁵ ALONSO ÁLAMO, M, *RGDC*, núm. 12, 2011, pp. 19 y ss.

¹⁶ Para RAMÓN RIBAS, E., *Minoría de edad, sexo y derecho penal*, 2013, pp.185-189.

¹⁷ Abogan por esta idea como ejemplo, BOIX REIG, J./ORTS BERENGUER, E., en BOIX REIG, (dir.), *Derecho Penal. Parte Especial*, vol. I, 2010, p. 682.

¹⁸ MUÑOZ CONDE, F., *Derecho Penal. Parte Especial*, ed. 19ª, 2013, p. 211.

¹⁹ O llamados, como afirma MUÑOZ CONDE, F., *Derecho Penal. Parte Especial*, ed. 22ª., 2019, p. 228, “delitos de sospecha” que se construyen ignorando quién atenta contra el bien jurídico protegido y /o a veces, como delitos de autor, por cuanto que fundamentan la punición en juicios de desvalor personales y no en hechos tangibles de lesividad relevante, según TERRADILLOS BASOCO, J.M., en RODRÍGUEZ MESA, M. J., *Pederastía. Análisis jurídico-penal*, 2019, p. 372.

que a su vez significa que esa supuesta moralidad sexual colectiva dependerá de determinados ideales que reinen en cada momento en la sociedad o del partido político que en esos momentos gobierne. En definitiva, a lo que se viene denominando «populismo punitivo».

Llegados a este punto, es necesario cuestionarse si la defensa de la moral sexual colectiva es el único fundamento que justifica el *ius puniendi* del Estado en estos supuestos. Pues, como se ha pretendido resolver con anterioridad es desconcertante hacer depender la potestad sancionadora del Estado de tal concepto, a pesar de no existir una lesión ni puesta en peligro del bien jurídico, indemnidad sexual, toda vez que no existe un sujeto pasivo al que proteger su indemnidad sexual.

De este modo, si se admite tal planteamiento se estaría reconociendo la vulneración del principio de ofensividad o de exclusiva protección de los bienes jurídicos.

Es más, con la incriminación de tales conductas el reproche penal se dirige a la posesión, adquisición o acceso de material pedófilo, es decir, sobre el objeto material del delito. Un material en el que se encuentran representados los sujetos pasivos que previamente ha sido elaborado, lo que supone que el menoscabo al objeto protegido, indemnidad sexual, se ha realizado con anterioridad.

Lo que conduce a pensar que si con tal criminalización no se produce la vulneración de principios tan fundamentales en el Derecho Penal como el de ofensividad, el de intervención mínima del *ius punendi* o el de seguridad jurídica²⁰ si lo que se salvaguarda es la indemnidad sexual de los sujetos pasivos.

En consecuencia, a nuestro juicio, hay que desechar la idea de que es la indemnidad

sexual lo que se protege en el apartado quinto del art. 189 Cp.

Asimismo, cabe preguntarse si lo mismo sucede con el bien jurídico, intimidad, cuando por ejemplo terceras personas acceden a sabiendas al material pornográfico infantil. En este supuesto hipotético, cuanto más acceso se tenga sobre el material pornográfico infantil a través, por ejemplo, De la aplicación X -antes Twitter-, más afectará a la intimidad de la víctima (art. 197.7).

Con todo, la cuestión que realmente se suscita es, a mi juicio, qué ocurriría si no existiese un mercado ilícito de pornografía infantil o material pedófilo.

A dicha cuestión, sólo cabe responder que, si no coexistiesen, posiblemente, la cosificación o instrumentalización de los menores de edad no se produciría. Por tanto, más que justificar la existencia única del bien jurídico protegido, la moral sexual colectiva o bien acompañado por otro, o incluso, considerar la moral sexual colectiva o también llamada por MUÑOZ CONDE «orden moral social» como un concepto valorativo, es más oportuno distinguir entre el bien jurídico protegido y la *ratio legis* o finalidad objetiva de la norma. Es decir, los motivos por el que el legislador criminaliza las conductas típicas del art. 189.5.

En ese caso, si se asume fundamentar la tipificación del precepto en base a su *ratio legis*, me inclino por pensar, que la misma reside en un intento por erradicar la cosificación o instrumentalización de los sujetos pasivos, así como eliminar un mercado de material en el que aparecen abusos y agresiones sexuales de menores –con la legislación actual agresiones sexuales–.

De tal forma que, mediante el reproche penal dirigido al consumidor de este tipo de material se intenta evitar la creación de material y, por ende, de forma indirecta, incidir en la demanda de material pedófilo.

²⁰ De la misma opinión ESQUINAS VALVERDE, P., RDPC, núm. 18, p. 172.

Teniendo presente lo anteriormente expuesto, mis conclusiones sobre el objeto tutelado en el art. 189 pueden resumirse de la siguiente manera: A pesar de la última modificación del Código Penal en virtud de la LO 10/2022, de 6 septiembre, que suprime de la rúbrica la indemnidad sexual como objeto tutelado en el Título VIII, dejando la libertad sexual como exclusivo valor fundamental digno de protección, no debe confundirnos, pues, tal previsión resulta insuficiente para interpretar los delitos sexuales cuyas víctimas son menores y personas con discapacidad.

Por ello, es necesario seguir considerando que la indemnidad sexual sigue estando presente como bien jurídico protegido y al que hay que acudir para una mejor comprensión de los tipos penales que conforman el Título.

Dicho esto, el problema que se plantea es saber cuándo se entiende protegido uno u otro bien jurídico respecto de las conductas típicas con connotaciones sexuales en los que aparezcan inmersos los menores de edad y personas con discapacidad.

Para resolver esta interrogante han de tenerse en cuenta las características propias del sujeto pasivo. Así de *lege lata* y, por regla general, la libertad sexual regirá como objeto tutelado cuando el sujeto pasivo sea mayor de edad, es decir, a los dieciocho años de edad, según preceptúa el art. 12 CE.

Como es sabido, el artículo constitucional otorga capacidad plena o autodeterminación, aunque, dicha capacidad pueda ser limitada si la persona se encuentra en una situación de incapacidad, en cuyo caso, carecerá absolutamente de aptitud para el ejercicio de los derechos subjetivos y deberes jurídicos, y

precisará de un representante legal, que ejerza los derechos y deberes como titular, según establece el actual art. 246 del Cc.²¹.

La reforma introducida por LO 1/2015, de 30 de marzo, instauró una salvedad a través de una cláusula de exclusión de responsabilidad penal, la cual prevé, que se considera válido el consentimiento prestado por menores de dieciséis años para la realización de actividades sexuales con otro individuo que se encuentre próximo a la edad de aquél y cuyo grado de desarrollo o madurez física y psicológica, sean parecidos –actual art. 183 bis-²².

La cláusula a la que se hace mención viene siendo denominada por la literatura científica como *Romeo and Juliet exception*, aludiendo al hecho de que ambos enamorados shakesperianos acaban de entrar en la adolescencia²³.

Esta exclusión de responsabilidad penal que menciona el actual art. 183 bis –anterior art. 183 quáter- sólo es aplicable, según la nueva redacción dada por la reforma de 2022, a los delitos previstos en el Capítulo II y, que lleva por nombre «De las agresiones sexuales a menores de dieciséis años» del Título VIII, siempre que den los requisitos mencionados en ella.

Por tanto, como puede observarse, la actual regulación resulta ser mucho más relajada en la tutela reforzada de los menores que la que se preveía en la anterior modificación de 2021, operada por la LO 8/2021, de 4 de junio. Dejando, de este modo, cierto margen de libertad por encima de la indemnidad sexual.

Pero, la ambigüedad del texto legal permite, sin embargo, la posibilidad de un gran margen

²¹ Tras la entrada en vigor de la LO 8/2021, de 2 de junio, el art. 322 ha sido derogado por la Disposición Derogatoria Única 3, pasando su contenido al actual art. 246 Cc.

²² Con motivo de la LO 8/2021, de 2 de junio, el anterior art. 183 quater, -hoy art. 183 bis tras el cambio de ubicación producido por la reforma de 2022- se incluyó los términos «física y psicológica».

²³ RAMOS VÁZQUEZ, J.A., en GONZÁLEZ CUSSAC, J.L. (dir.), *Comentarios a la reforma*, 2ª ed., 2015, p. 630;. LÓPEZ PEREGRÍN, Carmen. (2023). ¿Pueden los menores consentir conductas de exhibicionismo, provocación sexual o elaboración de pornografía?. *Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología*, (1) 9-24.

de maniobra al juez que tenga que conocer el asunto. Así, y como señala Muñoz Conde, «...el juez que tenga que decidir sobre el tema, puede dejarse llevar por prejuicios morales o culturales no coincidentes con los protagonistas del acto sexual»²⁴.

En efecto, y en lo que aquí interesa, la Ley Orgánica de Protección integral de la infancia y la adolescencia contra la violencia de 2021 dejaba fuera del ámbito de aplicación el actual art. 183 bis de forma directa, los delitos previstos en los Capítulos III, IV y V del Título VIII –o sea, las figuras típicas relativas al acoso sexual, exhibicionismo y provocación sexual, así como prostitución, explotación sexual y corrupción de menores-²⁵.

Situación que, sin embargo, en el actual texto punitivo –art 183 bis- se refiere a la exoneración de responsabilidad penal, siempre y cuando se dan los requisitos previstos, aplicable a los delitos de agresión sexual de menores de dieciséis años (art. 181.1), determinación de un menor a presenciar actos sexuales (art. 182) y el llamado child-grooming o ciberacoso (art. 183), empeorando, en mi opinión, con una pobre técnica legislativa la redacción del texto legal²⁶.

Aún, así, la nueva previsión no implica que no deba apreciarse la indemnidad sexual como objeto protegido en todos aquellos delitos en los que los sujetos pasivos sean menores de edad y personas con discapacidad necesitadas de especial protección. Y sólo cabrá hablar de la protección de una relativa libertad sexual en sentido amplio, junto con la indemnidad sexual como afirma Muñoz Conde, cuando se ejerza violencia o intimidación sobre estos sujetos pasivos en la realización de actividades sexuales²⁷.

La postura señalada sobre la protección de la libertad sexual cuando se proyecta sobre los sujetos pasivos violencia o intimidación en los actos de contenido sexual que se realizan con ellos es, a su vez, matizada por Morales Prats/García Albero. Así, afirman que tal planteamiento hay que concretarlo desde la perspectiva del derecho que tiene todo individuo a no ser obligado a realizar o soportar la realización de comportamientos sexuales no deseados, aceptados o no consentidos.

Es decir, según la tesis sostenida por este sector doctrinal, tal postura permite abrazar una concepción de la libertad sexual estática o negativa, o de una dimensión dinámico-

²⁴ MUÑOZ CONDE, F., *Derecho Penal. Parte Especial*, 24ª ed., 2022, p. 252.

²⁵ Señala LÓPEZ PEREGRÍN, C., *Libro homenaje al profesor*, 2021, p. 689, que, el hecho de que se haya suprimido el ámbito de aplicación de la cláusula del art. 183 quater -actual art. 183 bis- con la introducción de la modificación de la LO 8/2021, de 4 de junio, para tales delitos provoca que dé lugar a incoherencias y contradicciones de interpretarse literalmente algunos preceptos.

²⁶ La jurisprudencia asume la posibilidad de aplicar la mencionada cláusula a través de la atenuante analógica, incluso apreciada como muy cualificada, en los supuestos en los que, sin ser admisible la exoneración total, atendidas las circunstancias que concurren en los hechos, la relación entre el autor y el menor sea cercana a la simetría en el grado de desarrollo y madurez, como disponen las STSJ de Castilla y León 14/2020, de 18 de marzo (Caso Arandina); STS 446/2022, de 5 de mayo; STS 672/2022, de 1 de julio. En este sentido veas; GARCÍA ÁLVAREZ,

Pastora. (2024). El debate sobre la relevancia de la cláusula del Art. 183 Quater Cp, en el caso de “La Arandina”. Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología, (4). 51-61. GINER ALEGRÍA/ DELGADO MORÁN, (2017). Consideraciones criminológicas sobre el perfil del stalker y el acecho mediante ciberstalking. *Estudios en seguridad y defensa*, 12(24). DELGADO MORÁN, J. J. (2024). Acoso y agresión en las nuevas tecnologías: ciberacoso / ciberodio. *AlmaMater. Cuadernos de Psicosociobiología de la Violencia: Educación y Prevención*, nº 5, Dykinson, pp. 107-122.

²⁷ En esta línea argumentativa, ORTS BERENGUER. E., en GONZÁLEZ CUSSAC, J.L. (coord.), *Derecho Penal. Parte especial*, 6ª ed., 2019, p. 227, es de la opinión que, en aquellos casos en los que se produzca violencia o intimidación sobre menores de dieciséis años para realizar actos de carácter sexual, el bien jurídico protegido es tanto la libertad sexual como la indemnidad sexual del individuo menor de la franja de edad señalada.

positiva, que ostentan los mayores de dieciséis años cuando se trata de dejarse llevar por sus apetencias, o en aquellos supuestos en los que se elige un determinado comportamiento sexual. De tal modo que, si no existiese dicha franja de edad implicaría reconocer que todo individuo menor de edad ostenta libertad sexual²⁸.

No obstante, la consideración que esgrime esta parte de la doctrina, cabe aceptarla parcialmente, pues, se le puede objetar, que en los supuestos en los que existe violencia o intimidación sobre estos sujetos pasivos para que realicen, por ejemplo, actos de carácter sexual para elaborar material pornográfico infantil, la afectación no sólo recae sobre la libertad sexual de estos individuos que se ven obligados a realizar una práctica sexual en contra de su voluntad, sino que, además, la vulneración también incide en su indemnidad sexual, ya que con tal conducta, se menoscaba el normal desarrollo de su personalidad en el ámbito sexual, además, posibilita que sean explotados sexualmente o utilizados como objetos sexuales en el caso de las personas con discapacidad –con independencia de los posibles concursos de delitos que pudieran darse con los delitos de abusos y agresiones sexuales a menores de dieciséis años, y que, según la regulación actual, constituirá un concurso de delitos con la agresión sexual a menor de dieciséis años-.

Asimismo, además de lo señalado, cabe añadir al argumento que acabo de señalar, que por imperativo legal la libertad sexual no la tienen reconocida cuando se trata de conductas relacionadas con la pornografía infantil.

En definitiva, la nueva modificación de 2022 en esta materia operada, mantiene, acorde con las anteriores, que cuando se habla de los delitos de pornografía infantil la previsión legislativa sigue siendo la misma protección reforzada para los sujetos pasivos. Esto es, en

el caso de un menor de edad, la libertad sexual no se le reconocerá hasta que no cumpla los dieciocho años de edad, y respecto de la persona con discapacidad necesitada de especial protección hasta que no cese su situación de discapacidad.

De ahí que, en mi opinión, el postulado reseñado por aquellos autores defensores de la libertad sexual en el Título VIII caiga por su propio peso, desde el momento en que de *lege lata*, no se reconoce válido el consentimiento libre y voluntario prestado por el menor de dieciséis años para la grabación de actos sexuales, que vayan encaminados a la elaboración de material pornográfico o para realizar espectáculos exhibicionistas o pornográficos.

Si como mantiene el legislador de 2022 en los tipos de injusto de pornografía infantil son los dieciocho años de edad mínima del sujeto pasivo, para así evitar incurrir en la comisión de un delito de pornografía infantil, es lógico pensar, que se sigue afianzando la indemnidad sexual como bien jurídico protegido. Reforzando, aún más, la tutela sobre los menores de dieciocho años de edad, pese a que, al mismo tiempo, y aun siendo contradictorio, a la vez, se les reconozca cierta autonomía en el ámbito sexual, cuando la edad sea superior a los dieciséis años. De este modo, dota de validez el consentimiento prestado por los jóvenes mayores de dieciséis años –actual art. 183 bis-.

Por ende, a la conclusión que se llega es que se manifiesta una cierta incoherencia en la regulación ofrecida en el Capítulo V del Título VIII, esto es, la diferencia de edad en el menor que se establece entre el art. 189 y demás delitos del Capítulo V. Cuestión, que ninguna de las reformas acaecidas en los últimos tiempos ha solventado a través de la

²⁸ LÓPEZ PEREGRÍN, Carmen. (2023). ¿Pueden los menores consentir conductas de exhibicionismo, provocación sexual o elaboración de pornografía?.

Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología, (1) 9-24.

unificación de la edad cronológica de los menores²⁹.

De otra parte, cabe reseñar, los problemas evidenciados por la doctrina para determinar el alcance y significado del concepto de indemnidad sexual como valor protegido. En este sentido, los significados que se ofrecen sobre la indemnidad sexual, como se observa, son variados y diferentes.

Así, Carmona Salgado considera a la indemnidad sexual como el derecho a no sufrir injerencias por parte de terceros, mediante la protección del bienestar psíquico de estos sujetos para que, de este modo, puedan desarrollar un adecuado proceso de formación en la esfera sexual. O bien, los planteamientos esgrimidos por Cobo del Rosal, Quintanar Díez o Muñoz Conde, para quienes la indemnidad sexual supone la tutela sobre el desarrollo o evolución normal de la personalidad, en aras a que cuando el menor alcance la mayoría de edad, pueda decidir libremente su comportamiento en el ámbito sexual, y en cuanto a las personas con discapacidad, no sean utilizadas como meros objetos sexuales por terceros que puedan abusar de su situación de discapacidad.

Así las cosas, si se asume la tesis manifestada por Carmona Salgado, implicaría reducir todas las conductas típicas de pornografía infantil a un sólo objeto de protección, esto es, la indemnidad sexual, que queda ceñida al derecho que ostentan los menores y personas con discapacidad a no ser explotados sexualmente.

Pues bien, de admitirse tal postulado como acertado, habría que asumir que la realización de las conductas descritas en el art. 189 producen siempre un menoscabo a la

indemnidad sexual, con independencia de si tales acciones tienen una incidencia directa o indirecta sobre el sujeto pasivo, puesto que, de todos modos, siempre se daría una afectación al bienestar psíquico o al derecho a no sufrir interferencias por parte de terceros en el ámbito sexual.

En cambio, si se acepta la segunda de las tesis señaladas, como así sostengo, esto es, que la indemnidad sexual protege el normal desarrollo de la personalidad en materia sexual sin injerencias de terceros, permitiría diferenciar entre las conductas en la que se ha producido una afectación directa sobre estos individuos, de aquellas otras en las que la incidencia es indirecta.

Para ejemplificar tal postura, piénsese, en la distinción entre los supuestos en los que los sujetos pasivos son conscientes de que están siendo objeto de una grabación o fotografiados mientras mantienen relaciones sexuales o simplemente se encuentran desnudos dentro de un contexto sexual, de aquellos otros, en los que el menor está manteniendo relaciones sexuales con otro menor y el acto sexual se graba por un adulto, sin conocimiento de éstos para ser compartido posteriormente por Internet.

En este último supuesto hipotético no existe lesión o puesta en peligro de su indemnidad sexual, por cuanto que tal conducta no incide negativamente en el desarrollo de su personalidad en el ámbito sexual, dado que no se han percatado de que están siendo grabados o fotografiados. Pero, eso sí, ello no impide considerar que la vulneración a su intimidad sí se produce con tales acciones, lo que determina tener que aplicar el delito tipificado en el art. 197.5, o bien el art. 197.7.

²⁹ Tal incoherencia ha sido señalada por la literatura científica, así, por ejemplo, RODRIGUEZ MESA, J.M., en ÁLVAREZ GARCÍA, F.J. (dir.), *La adecuación del Derecho penal*, 2009, p. 338; ESCUDERO GARCÍA-CALDERÓN, B., en QUINTERO OLIVARES, G., (dir.), *Comentarios a la reforma penal*, 2015, p. 455; GARCÍA ÁLVAREZ, P., *Cuadernos Penales*, núm. 12, 2016, pp. 299-300; DE LA MATA BARRANCO, N.J., *RECPC*, 21-21, 2019, p. 47. Otra

opinión sostiene DÍAZ CORTÉS, L.M., *RDPC*, 3ª época, 13, 2015, p. 30, que justifica la prohibición de la pornografía con menores de dieciocho años, aun prestando consentimiento, no tanto en la protección de la libertad o indemnidad sexual, sino más bien en la hiperprotección que el ordenamiento jurídico otorga al honor, intimidad y a la propia imagen de los menores.

A este respecto, si se observa, parece que, con tal respuesta punitiva, el legislador confiere más importancia al ámbito de los delitos contra la intimidad cuando los sujetos pasivos son menores y personas con discapacidad, al prever como sanción una pena de privación de libertad en su mitad superior- art. 197.5- a la preceptuada en los apartados anteriores del art 197.

Mención aparte merece, el debate surgido en la doctrina en general a propósito de la hipótesis sobre una potencial lesión a la indemnidad sexual del menor de diecisiete años recién cumplidos, que mantiene relaciones sexuales habituales con su pareja y acepta un día tenerlas en presencia de varios espectadores. En el caso planteado es lógico pensar, que las relaciones sexuales comienzan a mantenerse a edades cada vez más tempranas, de este modo, sólo cabe considerar que la lesión que pueda producirse al normal desarrollo en el ámbito sexual o incluso al bienestar psíquico sería harto improbable.

Admitir el alcance de la indemnidad sexual, que he tratado de reseñar a través de los postulados defendidos por la doctrina científica, implica asumir que en materia de pornografía infantil se genera, en algunas ocasiones, y dependiendo de las conductas típicas a las que se haga referencia, la protección de diversos bienes jurídicos. O, en otras palabras, a veces, nos encontremos con conductas pluriofensivas. Y es esta la realidad que se proyecta en determinadas conductas

típicas, como así ya adelantaron, entre otros autores, Tamarit Sumalla, Díaz Maroto Villarejo o Pérez Alonso³⁰.

Al respecto, la doctrina mayoritaria mantiene que el objeto tutelado en las conductas típicas de la letra a) del art. 189.1 es la indemnidad sexual. Es cierto que en principio será la indemnidad sexual el objeto tutelado, pero tal afirmación hay que matizarla. Siguiendo el criterio mantenido por estos últimos autores, el valor protegido dependerá del modo en que el autor realice la conducta típica:

De tal forma que cabe la posibilidad de que coexistan dos bienes jurídicos protegidos dependiendo de si el menor es consciente o no de la acción que realiza el autor. Ejemplificando, aquel menor que conozca que va a ser utilizado para elaborar fotografías mientras realiza actos con connotación sexual.

Tal supuesto queda incardinado en el art. 189.1 a) dado que se está vulnerando su indemnidad sexual. De esta manera, el normal desarrollo o evolución en el ámbito sexual del sujeto pasivo queda menoscabado, con independencia de que haya prestado su consentimiento para tales prácticas. Aunque, de todos modos, como he señalado en líneas anteriores, el consentimiento que hubiese prestado se reputaría inválido para los delitos relacionados con la pornografía infantil, conforme a la cláusula del actual art. 183 bis.

Si por el contrario esas imágenes se captasen sin el conocimiento del menor, el bien jurídico tutelado afectado es la intimidad³¹, o el

³⁰ Para los autores ORTS BERENGUER, E./SUÁREZ-MIRA RODRÍGUEZ, C., *Los delitos contra la libertad*, 2001, p. 245, el bien jurídico lesionado en el art. 189.1 no es distinto a los demás delitos recogidos en el Título VIII del CP, es decir, la libertad sexual, pero además cuando se trate de sujetos pasivos menores de edad o incapaces, se añade otro objeto tutelado como es la intimidad, habida cuenta que estos sujetos no tienen la plena disponibilidad como se señala en el art. 4 de la LO 1/1996. Pese a esta afirmación descrita, ORTS BERENGUER en concreto, ha matizado su postura con el paso de los años, en el sentido de que el autor amplía el elenco de posibles bienes jurídicos afectados por las conductas típicas del art. 189, como son, además, de la

indemnidad sexual y la intimidad, la dignidad y la libertad sexual para los menores mayores de dieciséis años. ORTS BERENGUER, E., en GONZÁLEZ CUSSAC, J.L. (coord.), *Derecho Penal. Parte Especial*, 6ª ed., 2019, p. 261.

³¹ De la misma opinión TAMARIT SUMALLA, J.L., *La protección penal del menor*, 2002, pp.131-135. Por otro lado, en la doctrina constitucional, PÉREZ ROYO, J., *Curso de Derecho Constitucional*, ed. 15ª, 2016, p. 297, sostiene que el legislador contempla la intimidad desde la perspectiva de las «intromisiones ilegítimas» que en ella pueden producirse, poniendo el acento en el

derecho a la propia imagen³² conectada, según Morales Prats/García Albero³³, a la idea anglosajona de *privacidad*, esto es, el derecho a no ser molestado o a la tranquilidad en su esfera privada³⁴. O bien la dignidad, en los términos expresados por Alonso Álamo a no ser tratado como una cosa u objeto al que degradar. Por consiguiente, de producirse tales supuestos, a mi juicio, la solución que habría de conferirse es reconocer la existencia de un concurso ideal de delitos entre el art. 189.1 a) y el art. 197.5 al tratarse de un menor de edad o persona con discapacidad, toda vez que los bienes jurídicos protegidos por una y otra norma no son idénticos³⁵.

En cambio, si se estima adecuado como valor protegido autónomo la dignidad de la persona, considerada, como el derecho a no ser tratado como un objeto o cosa, ésta sería subsidiariamente afectada respecto del bien jurídico, intimidad, y en todos aquellos otros supuestos en los que la dignidad entre en conflicto con la indemnidad sexual.

A mayor abundamiento, la trayectoria de los criterios mantenidos por el Tribunal Supremo ante estos supuestos, son muy dispares. Así, por un lado, se manifiesta que, por regla general, el bien jurídico objeto de tutela en el art. 189.1 a) Cp es la indemnidad sexual, como

así resuelve la STS 796/2007, 1 de octubre (RJ 2007/397). Y de otro, la STS 803/2010 de 30 de septiembre (RJ 2010/644) haciéndose eco del debate doctrinal acerca del objeto tutelado, reconoce que es tanto la indemnidad sexual como la dignidad del menor los bienes jurídicos protegidos cuando se trata de elaborar material pornográfico.

Por su parte, en las conductas reguladas en el art. 189.1 b) a diferencia de lo que ocurre en la letra a) ya no se da una instrumentalización directa de los sujetos pasivos. Es decir, es cierto que en principio son utilizados con fines exhibicionistas o pornográficos, o incluso utilizados para elaborar material de carácter pornográfico, pero las conductas que tipifica la letra b) del art. 189. 1 son todas aquellas que se relacionan con el tráfico de dicho material y, por ende, no se ocasiona una afectación directa sobre el sujeto pasivo.

Por ello, consideramos, que el espíritu de creación de este artículo no es tanto el de proteger el bien jurídico, indemnidad sexual, sino más bien, la intimidad y dignidad de las víctimas, a diferencia del criterio que mantiene la FGE en la Circular 3/2006, de 29 de noviembre.

consentimiento prestado o no del titular del derecho, en base al art. 2.2 de la LO 1/1982.

³² El Derecho a la propia imagen, a mi juicio, es un derecho complementario al derecho al honor y especialmente del derecho a la intimidad. De hecho, en términos idénticos parece ser reconocido por la jurisprudencia constitucional en la STC 117/1994, FJ 3º) «El derecho a la propia imagen, reconocido en el art. 18.1 CE al par de los del honor y la intimidad personal, forma parte de los derechos de la personalidad y como tal garantiza el ámbito de libertad de una persona respecto de los atributos más característico, propios e inmediatos, como son la imagen física ...». No obstante, recientemente el mismo Tribunal, y sin dejar de admitir el vínculo existente entre el derecho a la intimidad y derecho a la propia imagen, plantea que, éste último tiene un contenido autónomo, STC 81/2001; en otra sentencia, sin embargo, establece que el derecho a la propia imagen regulado en el art. 18.1 CE se configura

como un derecho de la personalidad, derivado de la dignidad humana, STC 81/2001, FJ 2º.

³³ Respecto a la intimidad corporal el TC sostiene que es el nivel más primario del derecho a la intimidad. Ello implica la existencia de un ámbito de intimidad corporal constitucionalmente protegido (STC 37/1989, FJ 7º, así el derecho a la intimidad comienza con el propio cuerpo, en las zonas más íntimas de éste (STC 37/1989, FJ 7º).

³⁴ MORALES PRATS, F./GARCÍA ALBERO, R., en QUINTERO OLIVARES, G., (dir.), *Comentarios a la Parte Especial*, ed. 9ª, 2011, p. 395. Para estos autores la lesión a la imagen merece protección penal cuando va acompañada de la intimidad y una protección civil a través LO 1/1982, cuando no hay lesión a la intimidad, en *Comentarios a la Parte Especial*, 7ª ed., 2008, pp. 413 y 414.

³⁵ Esta es la solución por la que apuesta la FGE en la Consulta 3/2006.

En efecto, en la mencionada Circular se sostiene que, en el apartado b) del art. 189.1 no se salvaguarda un bien jurídico personalísimo, sino la seguridad de la infancia en abstracto y su dignidad como menor – aunque matizando tal afirmación se trata más bien de la dignidad como persona con independencia de que sea menor o no-, sancionando el tráfico de material pornográfico en el que hayan sido utilizados menores y personas con discapacidad.

De este modo, parece que se intenta evitar que la difusión por Internet del material pornográfico en el que aparecen menores de edad pueda desembocar en el fomento de la realización de conductas de pedofilia. En parecida línea argumental, se expresa la SAP de Madrid 52/2010, de 3 de febrero (RJ 69/2009) que sustenta que «...el art. 189.1 b) Cp protege la indemnidad, la seguridad y la dignidad de la infancia...». Por ende, lo que estimo es que en este apartado b) se tipifica un delito que resulta ser pluriofensivo, en la medida en que la afectación va destinada a dos bienes jurídicos, la intimidad y dignidad de los sujetos pasivos.

Mención aparte merece, lo que parece ser una incongruencia legislativa en lo que a consecuencias jurídicas se refiere en los apartados a) y b) del art.189.1, por cuanto que se castiga con la misma pena, la creación de material pornográfico, así como el tráfico del mismo. Esta exacerbada punición parece estar fundamentada en evitar, precisamente, que tales actividades puedan desembocar en el fomento de una difusión a través de la Red del material pedófilo.

Sin embargo, hay quienes critican establecer la misma sanción para conductas que tienen distinta gravedad. Lo que lleva a la reflexión de que para el legislador el quebrantar el principio de proporcionalidad es menos importante, que el evitar el fomento de la distribución del material pornográfico infantil a través de Internet.

3 Sujetos activo y pasivo en los delitos de pornografía infantil

Teniendo en cuenta que nada tiene sentido si no existe un sujeto a quien imputar la comisión de las conductas referenciadas a la pornografía infantil y con ello dirigir frente a él el reproche penal, en este epígrafe se estudiará, en primer lugar, la figura del sujeto activo junto con los problemas que acontecen cuando se trata de delimitar entre la autoría y la participación.

En segundo lugar, el círculo de sujetos pasivos que, tras la reforma de 2015 del Código Penal, quedó limitado al menor de edad y a la persona con discapacidad necesitada de especial protección.

Sobre el menor de edad, en concreto, tendremos oportunidad de observar varias cuestiones. Así, se destacan aquellas conductas de carácter sexual en las que siendo víctima del delito se produce la afectación al bien jurídico protegido, indemnidad sexual, del que es titular.

En efecto, en esta sede tratamos de determinar: por un lado, el concepto de menor de edad, que adelantamos, fue asumido por el legislador, según la Exposición de Motivos de la LO 11/1999, por la asunción de las obligaciones provenientes de los textos internacionales; de otro, la determinación de la minoría de edad para prestar válidamente su consentimiento en las actividades sexuales en el que se vea involucrado –teniendo presente las modificaciones introducidas por la LO 8/2021, de 4 de junio y LO 10/2022, de 6 de septiembre- y, en concreto, las relativas a la pornografía infantil; qué consecuencias entraña la decisión legislativa de dispensar distintas edades en los tipos relacionados con la protección de la sexualidad de los menores; y por último, analizo, aquellos casos conflictivos para determinar la edad en la pornografía virtual, del material pornográfico infantil que provenga del extranjero o cuando su protagonista sea extranjero, junto a las consecuencias jurídicas derivadas de la utilización en plural de los conceptos que designan a los titulares del bien jurídico.

Del análisis jurisprudencial sobre los delitos de pornografía infantil, se observa, que son pocos los casos en los que la víctima de éstos es una persona con discapacidad necesitada de especial protección.

A pesar de ello, es imprescindible su estudio, por dos motivos, entre otros: el primero, porque la *persona con discapacidad necesitada de especial protección* es titular junto con el menor del bien jurídico protegido, indemnidad sexual, cuya lesión o puesta en peligro se protegen a través de los delitos regulados en el Título VIII. Y, segundo, porque habrá que concretar la fundamentación de su regulación y las consecuencias, si las hubiere, que se derivan del cambio de denominación que propició la reforma de 2015 –antes de tal reforma el término empleado era incapaz-.

3.1. Sujeto activo

En principio, no cabe duda de que los delitos relativos a la pornografía infantil previstos en el art. 189.1 y sus correspondientes cualificaciones son *delitos comunes*³⁶, puesto que el sujeto activo puede ser cualquier persona³⁷ sin necesidad de que tenga alguna característica concreta o se le exija una especial cualidad.

Así, por ejemplo, cualquier individuo ya sea mayor o menor de edad, puede ser sujeto activo de la captación o utilización de menores de edad o de personas con discapacidad necesitadas de especial protección con fines o en espectáculos exhibicionistas o pornográficos, tanto públicos como privados, o para elaborar cualquier clase de material pornográfico, cualquiera que sea su soporte.

Lo mismo cabe aseverar respecto de las figuras delictivas financiar o lucrarse con las anteriores actividades. En estos dos últimos ilícitos penales tampoco se exige alguna cualidad especial para ser sujeto activo.

De igual modo, se configura como delito común cuando la acción típica consista en la producción, venta, distribución, exhibición, ofrecimiento o facilitación de la producción, venta, difusión o exhibición por cualquier medio de pornografía infantil o en cuya elaboración hayan sido utilizadas personas con discapacidad necesitadas de especial protección, o lo poseyere para estos fines, aunque el material tuviere su origen en el extranjero o fuere desconocido.

Ahora bien, la aseveración de que se configuran como delitos comunes no cabe confirmarla respecto de determinados tipos cualificados, por cuanto que algunos de ellos precisan de una especial cualidad del sujeto activo. Esto ocurre, cuando se trata de aplicar la agravación correspondiente al art. 189.2 g). Nos referimos a que para agravar la pena de cualquiera de los tipos básicos es necesario que concurran en el supuesto unas características especiales que han de darse en el sujeto activo.

Esas cualidades que exige el tipo de injusto se refieren a ser ascendiente, tutor, curador, guardador, maestro o cualquier otra persona encargada, de hecho, aunque fuera provisionalmente, o de derecho, del menor o persona con discapacidad necesitada de especial protección, o se trate de cualquier otra persona que conviva con él, o de otra que haya actuado abusando de su posición reconocida de confianza o autoridad³⁸.

³⁶ STS 1055/2009, de 3 de noviembre (RJ 6828/2009).

³⁷ De igual forma se manifiestan, entre otros, CARMONA SALGADO, C., en COBO DEL ROSAL, M., (coord.), *Derecho Penal Español*, 2ª ed., 2005, p. 316; QUERALT JIMÉNEZ, J.J., *Derecho penal español*, 6ª ed., 2010, pp. 238 y 239; ORTS BERENGUER, E./SUÁREZ-MIRA RODRÍGUEZ, C., *Los Delitos contra la libertad*, 2001, p. 245.

³⁸ La LO 8/2021, de 4 de junio, ha ampliado el círculo de sujetos activos en el art. 189.2 g), por cuanto que a tenor del precepto ya no es necesario para ser considerado autor ser un miembro de la familia que conviva con la víctima –como se disponía antes de esta reforma-. En efecto, a partir de esta modificación, puede concurrir el supuesto hipotético de que el novio de la madre del menor, que convive con ellos, se dedique en ausencia de la progenitora, a realizar ciertas

Con todo, cabe reseñar que las cuestiones que se suscitan respecto de los delitos de pornografía infantil en orden a los sujetos que actúan en las conductas típicas, viene representada por el hecho de determinar el grado de imputación de cada uno de los intervinientes en estos ilícitos penales. Así, piénsese, en el supuesto de elaboración de material pornográfico en el que participan tres personas, y cada una de ellas con roles distintos. En este caso, puede que no todos los sujetos que han intervenido en la comisión del delito respondan a título de autoría, sino que sólo uno merezca tal consideración y el resto deban ser investigados a título de partícipes.

Aunque en el presente trabajo no se haya mencionado, hay que apuntar que la técnica legislativa utilizada en la redacción de los tipos relativos a la pornografía infantil se caracteriza por su amplitud en la redacción de éstos, de ahí que previamente se tenga que realizar una delimitación de las conductas típicas. Esta técnica caracterizada por su amplitud puede provocar que, en la práctica, hechos que constituyen una mera contribución sean elevados a la categoría de autor.

O, dicho de otra forma, se corre el riesgo de considerar como formas de autoría, conductas que en muchas ocasiones sólo lo serán a título de participación, por lo que la aplicación del tipo ha de ser restrictiva, pues, de lo contrario, provocaría una confrontación con el principio de proporcionalidad o prohibición de exceso.

De este modo, las complejidades que pueden aparecer en esta sede vienen normalmente referidas a la elaboración del material pornográfico –art. 189.1 a)- y las correspondientes a la distribución del aludido

material a través de Internet –art. 189.1 b)-. En efecto, la primera de ellas relativa a las conductas de elaboración de material pornográfico –art. 189.1 a)- y, en concreto, cuando en la elaboración del material pornográfico exista un previo reparto de funciones en el trabajo, señalan acertadamente ORTS BERENGUER/ROIG TORRES que sólo podrá ser considerado autor quien pueda decidir sobre la intervención de la víctima de forma significativa, por lo que no se puede considerar como sujetos activos a quienes, por ejemplo, se encarguen de iluminar la escena o a controlar la grabación de la misma, o de alquilar el local donde se realiza y, que a lo sumo, únicamente han de ser considerados como cómplices³⁹.

Abundando en esto último, tal acción quedaría circunscrita exclusivamente para los supuestos en los que se realice una elaboración del citado material de forma directa.

Esto es, mediante la grabación en vivo de imágenes destinadas, principalmente, a la realización de películas, filmaciones, reportajes fotográficos de naturaleza pornográfica, o las imágenes captadas y emitidas en streaming⁴⁰.

Es más, a nuestro juicio, la determinación de la responsabilidad penal de un individuo puede complicarse aún más. Piénsese, en el hipotético caso de un sujeto que deja su casa para promover, clandestinamente, el que se realicen actividades de carácter exhibicionista o pornográficas con menores, las cuales van a ser grabadas, y sin que haya intervenido previamente el propietario de la vivienda en la captación de los menores. Además, podríamos imaginar que la aportación de la casa es esencial para que el espectáculo

conductas sexuales con el menor que son fotografiadas y colgadas en Twitter.

³⁹ ORTS BERENGUER, E./ROIG TORRES, M., *Delitos informáticos y delitos comunes*, 2001, p. 130; ORTS BERENGUER, E., en GONZÁLEZ CUSSAC, J.L., (coord.), *Derecho Penal. Parte Especial*, 6ª ed., 2019, p. 263.

⁴⁰ Obsérvese, que si es el mismo sujeto el que instala la webcam y distribuye directamente a través de Internet las imágenes pornográficas o exhibicionistas captadas de las víctimas, éste responderá como autor de un delito de elaboración de material pornográfico –art. 189.1 a)- y no de distribución de dicho material –art.189.1 b)-.

pueda realizarse y llevarse a cabo la elaboración del material pornográfico.

Pues bien, en tal supuesto hipotético caben dos posibilidades. De un lado, la conducta del sujeto que promueve tal espectáculo, y aun no participando en la primera fase de ejecución del delito, es decir, la captación o utilización de menores para tales prácticas, podría considerarse bien como cooperación necesaria de un delito de captación o utilización de menores para la elaboración de material pornográfico, o bien como coautoría de tal conducta –art. 189.1 a)-.

Para ser calificada como coautoría dependerá del *dominio funcional del hecho*⁴¹ que posea el dueño de la vivienda sobre lo que allí se vaya a realizar. Pues, de existir un concierto previo en el reparto de funciones, es decir, el primer sujeto ofrece la casa para que se desarrollen las actividades pornográficas y, un segundo individuo se encarga de captar a los menores para que lleven a cabo tales actividades que serán grabadas, no hay inconveniente alguno para imputar tales hechos como coautoría de un delito captación o utilización de menores para la elaboración de material –art. 189.1 a).

Sin embargo, de tratarse de una acción coyuntural, es decir, dejar la vivienda en esa única ocasión, tal conducta es posible imputarse a título de cooperación necesaria⁴² del delito de captación o utilización de

menores para la elaboración de material pornográfico infantil. Aunque, cierto es, que de todos modos a los efectos penológicos no supondría cambio alguno, pues, se aplicaría la misma pena si es considerado como coautor.

De otro, hay que subrayar que dado que las conductas de preordenación al tráfico de pornografía infantil se realizan a través de Internet, resulta más complejo técnicamente establecer la imputación de los sujetos, cuando media una organización o grupo de personas que pretende difundir dicho material -art. 189.2 f)-. Es decir, referente a los casos de publicación de material pornográfico infantil a través de Internet en los que dos o más personas se distribuyen las tareas de publicación del aludido material⁴³.

Pues bien, una vez delimitada la tarea realizada por cada uno de ellos, cabrá atribuir el tipo de responsabilidad penal concreta en atención a las actuaciones llevadas a cabo dentro de la organización o grupo criminal, responsabilizando como autores a los individuos que realicen algunas de las conductas enumeradas en el tipo.

Piénsese, en dos individuos que se reparten las tareas de creación de una página web de contenido pornográfico infantil. En este supuesto el reproche penal va dirigido a ambos individuos a título de coautores.

⁴¹ La teoría del *dominio del hecho*, en la que nos apoyamos para imputar las conductas típicas al sujeto activo, es la aplicada por el Tribunal Supremo en las Sentencias más recientes como, por ejemplo, SSTS 1229/1998, de 15 de octubre (RJ 1998/9212); 247/2006, de 18 mayo (RJ 2000/2439); 503/2008, de 17 de julio (RJ 2008/5159); 526/2013, de 25 de junio (RJ 2014/1199); sin embargo, tal teoría no ha sido la única utilizada por el Tribunal Supremo para imputar el tipo de injusto, de hecho, en otras ocasiones la postura seguida por el TS ha ido oscilando a lo largo de los años, también, desde la teoría de la *conditio sine que non* hasta la de *los bienes escasos*.

⁴² La aportación o ayuda cualificada que realiza el cooperador necesario al autor principal se estudia pormenorizadamente en varias Sentencias del Tribunal Supremo, en las que se establecen unos criterios para

diferenciar entre cooperación necesaria y complicidad y, que a veces, resulta ser una tarea complicada. Así, las SSTS 1190/2011, de 10 de noviembre (RJ 2012/592); 249/2018, de 24 de mayo (RJ 2018/3678); 305/2019, de 11 de junio (RJ 2019/2252).

⁴³ STS 739/2008, de 12 de noviembre (RJ 2009/167). Por otro lado, MORILLAS FERNÁNDEZ, D.L., *Análisis dogmático y criminológico*, 2005, p. 193, plantea que la estructura interna más frecuente de este tipo de pequeñas organizaciones que operan a través de la Red, donde la unidad mínima de sujetos participantes debe quedar conformada por dos, el primero acometería la función de compilar el material, mientras que el otro se encargaría de los aspectos informáticos como la creación de la página web, inserto de imágenes, rastreo, etc.

Abundando, si se acepta lo postulado por Orts Berenguer/Roig Torres, sólo cabe responsabilizar por cualquier otra forma de participación a los que intervengan indirectamente en el desarrollo de la acción típica, es decir, como, por ejemplo, ocurre en el supuesto del servidor o el proveedor de Internet.

Es por este motivo, que algunas voces han manifestado la posibilidad de estimar responsables de los delitos a los proveedores o prestadores de servicios de Internet en relación a los contenidos que transmiten, o que se almacenan a través de la Red. Pero, estas afirmaciones *a priori* resultan imposibles de ejecutar en la medida en que es difícil o casi imposible determinar si tales sujetos eran conocedores del material pornográfico infantil que se colgaba en sus servidores y, por ende, autores de un delito de distribución del art. 189.1 b) Cp.

Ahora bien, el hecho de que sea una ardua tarea determinar tal extremo, no impide que a los proveedores y prestadores de servicios de Internet, con independencia de que sean personas físicas o jurídicas, incurran en una responsabilidad penal a tenor de lo que preceptúa el art. 13 de la Ley 34/2002, de 11 de julio, de Servicios de la sociedad de la

información y del comercio electrónico, ya sea por acción como por omisión⁴⁴.

En este orden de cosas, si se llega a la convicción del conocimiento que los proveedores y servidores tenían sobre este asunto, cabe destacar que, esa cuestión ha quedado solventada a partir de la modificación operada por LO 8/2021, de 4 junio, pues, se introdujo un nuevo delito, el art. 189 bis⁴⁵ y que ha vuelto a ser modificado por LO 4/2023, de 27 de abril en el que se castiga tales situaciones. En efecto, el párrafo primero preceptúa la responsabilidad penal de aquéllos que, distribuyan o difundan públicamente a través de las TICs contenidos que se dirijan a promover, fomentar o incitar a la comisión de los delitos previstos en los Capítulos II⁴⁶ y IV, en los que se encuentran los delitos de pornografía infantil. Junto al reproche penal por la realización de tales conductas típicas, el párrafo segundo de ese mismo artículo posibilita a los Juzgados y Tribunales ordenar la retirada de tales contenidos o la interrupción de los servicios que ofrezcan los mismos o el bloqueo de unos y otros cuando residan en el extranjero.

Además, la reforma de 2021 añade una nueva letra d) en el art. 189 ter⁴⁷, concretando, la posibilidad de disolver la persona jurídica,

⁴⁴ A través de sus portales o servicios se puede realizar o facilitar el tráfico de pornografía infantil de terceros, pero mientras que ese favorecimiento no sea doloso, no podrá imputárseles responsabilidad penal ni como autores ni como partícipes, salvo que hubieran tenido conocimiento del origen ilícito del material transmitido o almacenado a través suyo y técnicamente exista la posibilidad de controlar ese material. ESQUINAS VALVERDE, P., *RDPC*, núm. 18, 2006, pp. 199 y ss.; MORÓN LERMA, E., *Internet y Derecho Penal*, 2ª ed., 2002, pp. 123 y ss.; BOLDOVA PASAMAR, M.A., *Pornografía infantil en la Red*, 2008, p. 43.

⁴⁵ A tenor de lo dispuesto en el art. 189 bis, se señala que: «La distribución o difusión pública a través de Internet, del teléfono o de cualquier otra tecnología de la información o de la comunicación de contenidos especialmente destinados a promover, fomentar o incitar a la comisión de los delitos previstos en este capítulo y en los capítulos II bis y IV del presente Título será castigada con la pena de multa de seis a doce

meses o pena de prisión de uno a tres años. Las autoridades judiciales ordenarán la adopción de las medidas necesarias para la retirada de los contenidos a los que se refiere el párrafo anterior, para la interrupción de los servicios que ofrezcan predominantemente dichos contenidos o para el bloqueo de unos y otros cuando radiquen en el extranjero». Se trata de un delito de peligro configurado como una especie de provocación a la comisión de delitos sexuales: A este respecto, señala MUÑOZ CONDE, F., *Derecho Penal. Parte Especial*, 23ª ed., 2022, pp. 284-285, que su interpretación ha de ser restrictiva y en el que ha de exigirse que la incitación sea clara y pretenda directamente la comisión de un delito sexual, aunque esté dirigida a un colectivo.

⁴⁶ Desde la última reforma operada por la LO 11/2022, de 13 de septiembre, actualmente es el Capítulo II.

⁴⁷ El art. 189 ter d) hace referencia a que una vez demostrada la responsabilidad penal de la persona jurídica, se decretará la disolución de ésta. De este

conforme al art. 33.7 b), así como, la posibilidad de aplicar las normas contenidas en el art. 66 si fueran compatibles con tal disolución.

3.2. Sujetos pasivos

3.2.1 Consideraciones previas

Como es sabido, la reforma llevada a cabo por LO 10/2022, de 6 de septiembre, de Garantía Integral de la Libertad sexual, varió la rúbrica que hasta ese momento había poseído el Título VIII, del Libro II del Código Penal. Así, actualmente se puede leer como rúbrica del mencionado Título VIII «*Delitos contra la libertad sexual*». De este modo, en nuestra opinión, el legislador actual comete el error de eliminar de la rúbrica del Título VIII el bien jurídico, indemnidad sexual. Un bien jurídico que llevaba apareciendo en la rúbrica desde que el legislador de 1999 otorgó tal previsión.

En este sentido, se hace necesario reconocer positivamente el hecho de que se haya estado mencionando de forma directa en el Título, los dos bienes jurídicos –*libertad e indemnidad sexuales*- a pesar de no haber incluido otros valores fundamentales dignos de protección. Aunque hay que reconocerle que sí, al menos, estableció la diferencia directa entre dos objetos de protección –*libertad sexual e indemnidad sexual*-, lo cual permitió hasta la fecha de la aprobación de la LO 10/2022, de 6 de septiembre, una mejor interpretación de los tipos penales y otorgó una mayor comprensión de las peculiaridades y naturaleza de la tipificación autónoma de los delitos sexuales.

Actualmente, y como hemos visto tras la reforma de 2022 el legislador erige en la rúbrica del Título VIII de forma directa, un único bien jurídico protegido, *la libertad sexual*. Esta previsión, aunque parezca una

cuestión menor, no lo es en mi opinión, pues el legislador manda el mensaje de que el único objeto tutelado en todos los delitos que se regulan en el Título es la libertad sexual. Y ello es un error dado que existen otros bienes jurídicos que no se mencionan en la rúbrica, pero que de algún modo deben ser tenidos en cuenta para una mayor comprensión de los ilícitos penales.

Sea como fuere, el objeto tutelado viene referenciado a persona individual. En concreto, en los delitos de pornografía infantil se protege, con independencia de la nueva rúbrica establecida y de las discrepancias doctrinales existentes en cuanto a las distintas conductas típicas⁴⁸, el bien jurídico *indemnidad sexual*, cuyos titulares son los menores y personas con discapacidades necesitadas de especial protección⁴⁹.

En referencia a los menores, la última de las reformas acaecidas, esto es, LO 10/2022, de 6 de septiembre, que como hemos observado afecta de modo significativo al Título VIII, vuelve a incidir en el mismo error de las anteriores reformas –LO 8/2021, LO 1/2015, etc.-. En efecto, el legislador desaprovecha las últimas dos modificaciones, tan cercanas en el tiempo –LO 8/2021, de 4 de junio y LO 10/2022, de 6 de septiembre- para dar una respuesta global al asunto de la protección penal reforzada de los menores de edad para todos aquellos delitos sexuales en los que se vea inmerso como víctima.

Así, tratándose de los delitos de pornografía infantil la edad elegida por el legislador continúa siendo la de «menores de edad». Concepto que se corresponde con aquellos individuos que aún no hayan cumplido los dieciocho años.

modo, dispone que: «Disolución de la persona jurídica, conforme a lo dispuesto en el art. 33.7 b) de este Código, pudiendo decretarse, atendidas las reglas en el artículo 66 bis, las demás penas previstas en el mismo que sean compatibles con la disolución».

⁴⁸ El bien jurídico que sostenemos en las conductas típicas del art. 189.1 a) es la indemnidad sexual y en la letra b) la dignidad e intimidad de la infancia.

⁴⁹ De la misma opinión, MUÑOZ CONDE, F., *Derecho Penal. Parte Especial*, 23ª ed., 2022, p. 224.

Sin embargo, cuando se referencia a otros delitos como, por ejemplo, el delito de agresiones sexuales relacionados con menores (art.181)⁵⁰, *child grooming* (art.183.1) o el de embaucamiento (art. 183.2)⁵¹, la edad cronológica dispuesta para ostentar la condición de sujeto pasivo es, ser menor de dieciséis años.

Pero, por otra parte, si se observa, la referida reforma de 2022, mantiene en el actual art. 183 bis⁵² -anterior art. 183 quater- la misma edad –dieciséis años- que estableció la LO 1/2015 para considerar válido el consentimiento del menor que haya sido prestado en las actividades sexuales en las que se ha visto inmerso, siempre que el autor este próximo a la edad del menor y grado de desarrollo y madurez física y psicológica⁵³ – esto último constituye una cláusula de exclusión de responsabilidad penal del autor-.

En los delitos de pornografía infantil, cabe apreciar, en primer lugar, que el legislador

incardina como sujeto pasivo a los *menores de edad*, o lo que es lo mismo, al menor de dieciocho años en las conductas típicas del art. 189.1.

En consecuencia, la previsión establecida en el art. 183 bis no permite desvirtuar la punibilidad del autor en las conductas relacionadas con la pornografía infantil⁵⁴.

El concepto de la *minoría de edad* no presenta dificultades en cuanto a su determinación, pues coincide con el hecho cronológico de la no superación de los dieciocho años, que, por otra parte, es el límite constitucionalmente establecido –art. 12 CE- y no el de la madurez física o psicológica del individuo.

Este límite cronológico es el criterio que domina en la mayor parte de las legislaciones internacionales, si bien es cierto que existen excepciones a tal concepto en ambos ámbitos, por ejemplo, en países como Australia, Francia, etc., establecen el límite de la minoría

⁵⁰ Antes de la reforma de 2022, el contenido de este precepto se situaba en el art. 183. O incluso el actual art. 181.4, refleja como sujeto pasivo al menor de cuatro años de edad.

⁵¹ La reforma por LO 10/2022, de 6 de septiembre sitúa el tenor de ambos artículos en el 183.1 y 2, y antes de ella, se establecía en el art. 183 ter, 1 y 2.

⁵² El tenor del actual art. 183 bis dispone que: «Salvo en los casos en los que concurra alguna de las circunstancias del artículo 178, el libre consentimiento del menor de dieciséis años excluirá la responsabilidad penal por los delitos previstos en este capítulo cuando el autor sea una persona próxima al menor por edad y grado de desarrollo o madurez física o psicológica». Abundando en esta cláusula del art. 183 bis (antes art.183 quater) la doctrina viene admitiendo que la presunción sobre la falta de validez del consentimiento de los menores de dieciséis años pasaría a tener un carácter *iuris tantum* (siempre que se den los requisitos exigidos en el propio precepto) dejando de ser *iure et de iure*, disponiendo a tal efecto que los menores de dieciséis años disponen de capacidad y voluntad necesaria para prestar un consentimiento válido. De esta opinión GARCÍA ÁLVAREZ, P., *RGDP*, núm. 20, 2013, p. 21; GONZÁLEZ AGUDELO, G, *RGDP*, núm. 34, 2020, pp.22-23; GÓMEZ TOMILLO, M., *Comentarios prácticos al Código*, t. II, 2015, p. 536. Por su parte, la jurisprudencia mantiene la misma línea de

interpretación al significar el carácter de presunción *iuris tantum*. Así, entre otras, SAP de Logroño 169/2018, de 12 de diciembre y STSJ de Castilla La Mancha 14/2020, de 18 de marzo.

⁵³ El concepto de madurez física y psicológica fue incorporado al precepto tras la aprobación de la LO 8/2021, de 4 de junio.

⁵⁴ En cuanto al art. 183 bis –antes 183 quáter- la doctrina ha criticado, entre otras cuestiones, la ambigüedad de su redacción; la reducida aplicación de la cláusula de exclusión de responsabilidad penal del autor al no destinarse sus efectos a otros delitos contemplados en otros capítulos del Título VIII; y sobre la naturaleza jurídica de la cláusula de exoneración de la responsabilidad penal, pues, se discute sobre tres alternativas: si opera como una causa de exclusión de la punibilidad, como causa de justificación, o de atipicidad. En mi caso, me inclino conforme a lo postulado por la doctrina mayoritaria, es decir, considerarla como una causa de atipicidad. En la misma línea argumentativa, entre otros, GARCÍA ÁLVAREZ, P., *RGDP*, núm. 20, 2013, p. 21; GÓMEZ TOMILLO, M., *Comentarios prácticos al Código Penal*, t. II, 2015, p. 535; DÍAZ Y GARCÍA DE CONLLEDO, M./TRAPERO BARREALES, M.A., en BACIGALUPO SAGESSE, S./OTROS (coords.), *Estudios de Derecho Penal*, 2016, p. 533.

de edad en edades inferiores a los dieciséis años⁵⁵.

En todo este contexto, la doctrina lleva destacando la evidente incoherencia surgida como consecuencia de las diversas edades concretadas cuando se refieren a la victimización sexual de menores, como se ha señalado en la ejemplificación *supra*. De suerte que algunas voces invocan sobre este asunto distintas opiniones. En efecto, se esgrime que o bien se trata de una técnica legislativa incorrecta que se ha llevado a cabo en las distintas reformas en el ámbito del Derecho sexual de forma asistemática, inconexas; o son distintos los objetos de protección en los diversos delitos cuyo sujeto pasivo es el menor; o se trata de un modo de entender la sexualidad en la que determinadas actividades se consideran *per se* negativas para la práctica de la sexualidad aún adulta⁵⁶.

De hecho, ninguna de las distintas Exposiciones de Motivos habidas que reforman el Título VIII del Código Penal, y especialmente la de 1999 por ser la primera que afectó al aludido Título, fundamentan con

criterio el porqué de la elección de estas edades, como señala acertadamente De la Mata Barranco.

Este autor afirma que se trata de «apelaciones genéricas, por tanto, a las ideas de dignidad, proporcionalidad, derechos inviolables, etc., sin ninguna explicación estadística, sin referencias a estudio alguno, sin aclaración de por qué unas edades y no otras. Porque lo que ha de motivarse no es que el menor merezca una protección reforzada, sino en qué casos, ante qué conductas y hasta qué momento»⁵⁷.

En segundo lugar, cabe significar que tras la reforma de 1999 del Código Penal la «minoría de edad» se fijó en los dieciocho años, tratándose de los sujetos pasivos de este tipo de conductas.

Tal medida ha desembocado en planteamientos discrepantes por parte de la doctrina que cuestionan tal decisión legislativa. Así, aparecen interrogantes tales como, qué razón hay en establecer, según se preceptúa en el Título VIII, que una persona de dieciséis años puede decidir mantener relaciones sexuales⁵⁸ y, sin embargo, no

⁵⁵ El Convenio del Consejo de Europa sobre Ciberdelincuencia, de 23 de noviembre de 2001, o también llamado Convenio de Budapest, considera como menor a toda aquella persona de menos de 18 años, aunque deja al arbitrio de los Estados participantes fijar el límite en 16 años. Sin embargo, con posterioridad el Convenio del Consejo de Europa para la protección de los niños contra la explotación y el abuso sexual, de 25 de octubre de 2007 hecho en Lanzarote, dispone en su art. 3 a) la delimitación de considerar a estos efectos a aquellas personas menores de 18 años. Esta modificación de la edad mínima de consentimiento sexual es llevada a cabo por el legislador español, por la transposición de la Directiva 2011/93/UE relativa a la lucha contra los abusos sexuales y la explotación sexual de los menores y la pornografía infantil que sustituye a la DM 2004/68/JAI del Consejo de Europa. En este sentido veas; BOZA MORENO, Elena. (2023). Delitos contra la libertad sexual: hacia una armonización Europea. Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología, (2) 9-16.

⁵⁶ DE LA MATA BARRANCO, N., *RECPC*, núm. 21-20, 2019, pp. 7 y 8; DÍEZ RIPOLLÉS, J.L., *La protección de la libertad sexual*, 1985, pp. 23 y ss., que en principio

sostuvo que no es posible defender como bien jurídico la libertad sexual en base a que los menores transitoriamente no están en condiciones de ejercerla, posteriormente, ha cambiado de criterio.

⁵⁷ DE LA MATA BARRANCO, N., *RECPC*, núm. 21-20, 2019, p. 23.

⁵⁸ Conforme a la cláusula del art. 183 bis. Respecto del precepto, como se ha adelantado en la nota a pie 599 se critica la defectuosa enunciación, como acertadamente señala ORTS BERENGUER, E., pues, como afirma este autor, no se recoge en el tenor una expresión más precisa que excluya la tipicidad. Asimismo, también se le critica el alcance limitado de la misma, lo cual, supone un error, en opinión de un sector doctrinal, al evidenciar que el legislador sigue sin ofrecer una solución global y coherente con el desajuste de edad existentes entre la diferencia de edad de consentimiento en las relaciones sexuales y a la mayoría de edad a las que se remiten, por ejemplo, los artículos 185, 186 y 189. De esta opinión, entre otros, RAMOS VÁZQUEZ, J.A., en GONZÁLEZ CUSSAC, J.L., (dir.), *Comentarios a la reforma del Código*, 2ª ed., 2015, p. 632; MORILLAS FERNÁNDEZ, D.L., en

puede plantearse, ni tan siquiera, formar parte en un espectáculo exhibicionista o pornográfico, o inclusive elaborar material pornográfico.

En este sentido, García Álvarez destaca la contradicción que existe en este asunto, puesto que el legislador reconoce cierta libertad sexual a los sujetos de dieciséis años para involucrarse en acciones de carácter sexual y, posteriormente, les niega la importancia de su voluntad a la hora de participar en la elaboración de material pornográfico infantil, «...protegiéndoles, incluso de la misma...».

Continúa, la autora cuestionándose «...qué pasaría si se tratasen de menores de edad que se graban, de mutuo acuerdo, mientras mantienen relaciones sexuales para después visionarlo...¿y si se tratase de un menor de edad que en el curso de una relación sexual completamente libre y consentida con persona que ha superado la mayoría de edad sexual graba, con el consentimiento de ésta, el acto sexual para su uso estrictamente privado, en condiciones que excluyen cualquier propósito de difusión?»⁵⁹.

En términos parecidos, De la Mata Barranco matiza que caben dos posibilidades para comprender el embrollo de la literalidad del precepto.

Por un lado, tratándose de los sujetos menores de edad del art. 189, habría que entender el término «menores de edad» como menores de edad para prestar un consentimiento válido en actividades sexuales, por tanto, menores de dieciséis años.

De otro, aunque el art. 189 designa la edad de dieciocho años del menor, cuando los sujetos tuviesen dieciséis o diecisiete años debería considerarse irrelevante penalmente tales conductas, habida cuenta que estos sujetos ya disponen de cierta libertad sexual para llevar a cabo actos de contenido sexual⁶⁰.

Con todo, a nuestro juicio y aun a riesgo de equivocarnos, la decisión legislativa de implantar en las conductas de pornografía infantil la minoría de edad en los dieciocho puede ser fundamentada en distintos motivos.

En primer lugar, el legislador atiende al artículo 12 de la Carta Magna para establecer la minoría de edad en los dieciocho años, coincidiendo así con los textos internacionales y de ámbito europeo⁶¹.

En segundo lugar, la distinción evidente que existe entre los delitos de pornografía infantil cuyo bien jurídico es la indemnidad sexual, por tanto, la protección penal va dirigida a la normal evolución y desarrollo de su personalidad, para que cuando sea adulto decida en libertad su comportamiento sexual, de aquellos otros en los que participan los menores de dieciséis años en actividades sexuales, pero no se dan los requisitos exigidos en el art. 183 bis para excluir la responsabilidad penal del autor, en donde el objeto tutelado es la libertad sexual del individuo.

O, en otras palabras, nos encontramos ante situaciones en las que un sujeto de más de dieciséis años puede consentir mantener relaciones sexuales de manera libre, pero, sin embargo, se le restringe dicha potestad o se implementa una tutela aún más reforzada

MORILLAS CUEVAS, L., (dir.), *Estudios sobre el Código*, 2015, p. 443.

⁵⁹ GARCÍA ÁLVAREZ, P., *RGDP*, núm. 20, 2013, pp. 36-37. En el mismo sentido, RAMALHO DE FABIAS, *RGDP*, núm. 15, 2011.

⁶⁰ DE LA MATA BARRANCO, N., *RECPC*, núm. 21-20, 2019, p. 57. De igual forma, RAMÓN RIBAS, E., en ORTS

BERENQUER, E./CUERDA ARNAU, M.L., (coords.), *Constitución, derechos fundamentales*, 2009, pp. 1605 y ss.

⁶¹ Aparece tal límite de edad entre otros, en el Convenio internacional sobre los Derechos del Niño de la ONU, Convenio sobre Cibercriminalidad de Budapest, DM 2004/68/JAI y, la Directiva 2011/93/UE.

cuando se trata de ser filmado o grabado mientras realiza esas actividades.

En consecuencia, es en el bien jurídico protegido donde radica la diferencia de instaurar una distinta edad para el menor, y ello tiene su lógica, al menos desde mi punto de vista. En efecto, mientras que la realización de actividades sexuales con un menor de dieciséis años puede constituir una actividad puntual en el tiempo entre dos sujetos, no ocurre lo mismo, por ejemplo, con el material pornográfico elaborado con menores de edad, ya que en este caso existe un mayor riesgo de difusión entre más individuos –piénsese en la distribución de esas imágenes a través de un grupo de Whatsapp-, lo que supone un perjuicio aún mayor en el correcto proceso de formación del menor en materia sexual, o el de ser utilizado como objeto sexual en el caso de las personas con discapacidad⁶².

A pesar de nuestro intento por buscar un fundamento a su redacción, la configuración del art. 189 presenta una técnica legislativa confusa que invita al error, pues, prueba de ello es que se acude a términos poco claros, indeterminados. Como muestra de esa falta de precisión, obsérvese, como la Exposición de Motivos de la LO 11/1999 habla tanto de «menores de edad, infancia», junto a la notable falta de fundamentación por parte del legislador al no explicar el por qué decide constituir el límite de los dieciocho años en las conductas típicas de pornografía infantil.

⁶² En este sentido, el legislador en las distintas reformas operadas en 2010, 2015, 2021 y 2022 no ha tenido presente lo dispuesto en el art. 3 b) de la DM 2004/68/JAI, que posibilitaba la exclusión de responsabilidad penal de la elaboración de imágenes pornográficas cuando el menor hubiere alcanzado la edad del consentimiento sexual, y mediara consentimiento entre ambos participantes en la iconografía, siempre que el uso de la misma fuere privado. Excluyéndose aquellos supuestos en los que se hubiere obtenido tales imágenes valiéndose de mayor edad, madurez, posición status, experiencia y relación de dependencia de la víctima con el autor. Como tampoco lo previsto en la Directiva 2011/93/UE, art. 8.2 que deja a la discreción de los Estados miembros

En términos parecidos, parece posicionarse De la Rosa Cortina en cuanto a la fundamentación de la minoría de edad establecida en el art. 189, al esgrimir que no existe tal contrariedad legislativa en aquellos casos en los que se permite al sujeto mantener relaciones sexuales, al tener la edad exigida para prestar consentimiento válido, y no se le permita ser sujeto en el material pornográfico que elabore mientras realiza tales acciones de carácter sexual, o incluso que se difunda tal material.

De este modo, el autor arguye, con razón, que tratándose de la posterior difusión del material elaborado en un contexto sexual, el bien jurídico protegido es la dignidad, y la seguridad⁶³ de la infancia en sentido amplio, considerados éstos como bienes jurídicos supraindividual, «...por lo que la ilicitud del hecho no desaparece porque el menor haya prestado su consentimiento para ser difundido tal material», y añade que, nuestro ordenamiento jurídico protege al menor frente a los actos dispositivos de su derecho a la intimidad y a la propia imagen en la LO 1/1996 de Protección Jurídica del Menor, de 15 de enero, por lo que se infiere que si ya queda restringida dicha capacidad al menor maduro de cualquier actuación que le pueda perjudicar, con más razón debe operar cuando la lesividad es mucho más grave «como es la de consentir la producción de material pornográfico sacrificando de una forma radical sus derechos fundamentales⁶⁴.

decidir si extienden la intervención penal «a un espectáculo pornográfico que tenga lugar en el contexto de una relación consentida por un menor que haya alcanzado la edad de consentimiento sexual, o entre personas próximas a su edad y grado de desarrollo, madurez física o psicológica, siempre que los actos no impliquen abusos ni explotación...».

⁶³ Si bien el autor señala con acierto el bien jurídico, dignidad de la infancia, en mi opinión, el segundo de los objetos tutelados es la intimidad de la infancia.

⁶⁴ DE LA ROSA CORTINA, J.M., *Los delitos de pornografía*, 2011, p. 169. En términos parecidos

3.2.2 Los menores de edad como sujetos pasivos

La ilicitud de las conductas de pornografía infantil han de ser dirigidas frente a un *menor de edad*, comprendiendo por tal, a todo individuo que posea una edad inferior a los dieciocho años, con independencia de que en la realización de las conductas de pornografía infantil haya prestado su consentimiento válido y eficaz, o no, conforme al tenor literal del art. 183 bis.

Los tipos penales de la pornografía infantil se diferencian de aquellos otros tipos delictivos en los que se fija la edad de dieciséis años⁶⁵ (antes de la reforma de 2015 era los trece años) para considerar válido el consentimiento que pueda prestar en las relaciones sexuales. En este sentido, se han pronunciado numerosas sentencias, entre otras, las SSTS 796/2007, de 1 de octubre (RJ 2007/6495) y 803/2010, de 30 de septiembre (RJ 2010/7650)⁶⁶.

En relación a la minoría de edad se observan varias cuestiones que preocupan tanto a la literatura científica como a la jurisprudencia. Por un lado, la relativa a la acreditación de la edad del sujeto pasivo que aparece en el material pornográfico.

A este respecto, la doctrina y jurisprudencia invocan matizaciones respecto del material pornográfico que se describe en el último inciso del art. 189.1 Cp.

A saber, la representación de personas que aparentemente parezcan menores de edad, la

llamada *pornografía virtual*, analizada en el capítulo correspondiente, y que traemos a colación.

Pues bien, la iconografía no puede calificarse como pornográfica cuando en realidad la persona que parezca ser menor de edad tenga en el momento de la obtención de las imágenes al menos dieciocho años. De esta forma, se establece una presunción *iuris tantum*, lo que conlleva la necesidad de intentar determinar la edad real representada en la imagen. Y sólo cuando la determinación de la edad no pueda ser concretada, el material será susceptible de ser calificado como pornografía infantil.

En tales términos, la Circular FGE 2/2015 refiere que, aquel material que incorpore una escena sexual protagonizada por una persona no identificada, de la que no queda claro si la misma es mayor o menor de edad, sin hacer mención a su minoría de edad y sin relacionarla con iconografía propia de menores (rasgos aññados, vestido, peinado, etc.) no deberá perseguirse penalmente -art. 189.1 último inciso, letras b) y c)-.

A los efectos prácticos para acotar la edad del menor en el material pornográfico, ramas científicas como la Pediatría utilizan la denominada *Escala Tanner*, sistema cuya función consiste en identificar las fases de desarrollo en los niños que se encuentran en la fase de la pubertad, es decir, de trece a dieciocho años de edad, sin embargo, en nuestro país esta técnica no suele utilizarse. Antes al contrario, en nuestro proceso penal

CABRERA MARTÍN, M., *CPC*, núm. 21, 2017, pp. 223-256.

⁶⁵ Esta modificación de la edad mínima de consentimiento sexual es llevada a cabo por el legislador español, por la transposición de la Directiva 2011/93/UE relativa a la lucha contra los abusos sexuales y la explotación sexual de los menores y la pornografía infantil que sustituye a la DM 2004/68/JAI del Consejo de Europa.

⁶⁶ La STS 803/2010, de 30 de septiembre afirma que: «Las conductas descritas en el art. 189 tienen en común que el sujeto pasivo es un menor de 18 años (o incapaz)

y que su consentimiento es inválido al existir una presunción legal *iures et de iure* en el sentido de que «...no concurren condiciones de libertad para el ejercicio de la sexualidad por parte de estos, cuando dicho ejercicio implica su utilización por terceras personas con fines pornográficos o exhibicionistas, lo que implica que un sector doctrinal considere, respecto del bien jurídico protegido, que no es tanto la indemnidad sexual de la personalidad del menor, como su dignidad como menor o su derecho a la propia imagen ...».

los Jueces y Tribunales utilizan para la determinación de la prueba respecto de la utilización de menores de dieciocho años, o a menores de dieciséis, a los efectos de aplicación del subtipo agravado del art. 189.2 a) Cp, el llamado principio *notoria non egent probationem*.

Esto es, observando directamente el material y basándose en la experiencia y, el conocimiento común, cualquier adulto medio viendo unas fotografías puede advertir de que se trata de menores de edad, no siendo necesario por lo general, acudir a la localización del menor afectado ni de una pericia específica.

Como así se recoge en numerosas sentencias tanto del Tribunal Superior como de las Audiencias Provinciales, tales como las SSTS 292/2008, de 28 de mayo (RJ 2008/3241) 782/2007, de 3 de octubre (RJ 2007/6289) o las SSAP de Barcelona 188/2009, de 16 de marzo (JUR 2009/1232) y 35/2009, de 26 de enero (JUR 2009/417); o de Guipúzcoa 72/2009, de 26 de febrero (JUR 2009/285415); de Madrid 374/2010, 17 de diciembre (JUR 2011/77860).

De otro, también cabe destacar los pronunciamientos de la doctrina en cuanto al asunto referido al material pornográfico que proviene del extranjero y el menor protagonista también lo sea.

Para un sector de la doctrina no debería incluirse en la conducta descrita en el art. 189 Cp el material elaborado con personas, que según la legislación de su país, haya alcanzado la mayoría de edad, aunque dicha mayoría de edad no esté reconocida en nuestra legislación penal⁶⁷.

Otras voces se suman a tales disertaciones, pero pronunciando otro criterio distinto al anterior.

En efecto, que el delito del art. 189 será cometido tanto en su modalidad de distribución como el de la simple posesión cuando las conductas se cometan en España, aun cuando el material pornográfico se haya elaborado en un país en el que la conducta sobre los menores sea atípica⁶⁸.

Otro de los asuntos planteados por la doctrina por cuanto puede inducir a error, es el referente a la utilización de los sustantivos en plural «*menores de edad*» y «*personas con discapacidad necesitadas de especial protección*» incluidos en la redacción del art. 189.1 a).

Atendiendo a una interpretación literal del precepto podría pensarse que la conducta típica debe recaer sobre una pluralidad de víctimas (menores de edad o personas con discapacidad) para considerarla como típica.

Pero, cabe apreciar que, si consideramos como objeto tutelado la indemnidad sexual y, siendo este bien jurídico individual, habrá tantas infracciones como víctimas se capten o se utilicen para un espectáculo exhibicionista o pornográfico o para la elaboración del material pornográfico⁶⁹.

Si no referimos a los hechos típicos que se describen en el art. 189.1 b) la cuestión varía. Así, cuando el sujeto activo actúa sobre un material ya elaborado, no ataca al bien jurídico individual de cada menor, sino que, en mi opinión, la afectación va dirigida contra la intimidad y la dignidad de la infancia en

⁶⁷ Opinión ofrecida entre otros por MORILLAS FERNÁNDEZ, D.L., *Análisis dogmático y criminológico* 2005, p. 188; ORTS BERENQUER, E./ROIG TORRES, M., *Delitos informáticos y delitos comunes*, 2001, p. 130.

⁶⁸ DE LA ROSA CORTINA, J.M., *Los delitos de pornografía infantil*, 2011, p. 51.

⁶⁹ BOLDOVA PASAMAR, M.A., en DÍEZ RIPOLLÉS, J.L./ROMEO CASABONA, C.M., *Comentarios al Código Penal*, 2004, p. 539.

abstracto⁷⁰, lo que se traduce en apreciar un solo delito⁷¹.

A este respecto, la STS 767/2007, de 3 de octubre (RJ 2007/7297) asevera que «...el bien jurídico protegido en este art. 189.1 b) es de carácter plurisubjetivo y colectivo⁷², en el que legislador adelanta las barreras de protección, abarcando el peligro inherente a conductas que puedan fomentar las prácticas pedofalias sobre menores concretos.

El consentimiento del menor en las conductas relacionadas con la pornografía infantil es irrelevante, pues, como ya se ha afirmado *supra*, los menores de dieciocho años carecen de capacidad para consentir un acto pornográfico en el que se vean inmersos y, no cabe apreciar la cláusula del art. 183 bis.

Así, la Consulta de la FGE, 3/2006, sobre determinadas cuestiones respecto de los delitos relacionados con la pornografía infantil, sostiene que los tipos referentes al art. 189 Cp tienen en común, conforme a nuestro Derecho, que los menores de dieciocho años siempre están protegidos frente a la utilización por terceros con fines pornográficos, por lo que se tiene por irrelevante el consentimiento prestado por el menor para intervenir en este tipo de material, aun cuando tal consentimiento se haya prestado válidamente para la realización

de las relaciones sexuales que hubieren tenido lugar.

A mayor abundamiento, la jurisprudencia estima tal criterio de la irrelevancia del consentimiento prestado por el menor de edad en diferentes sentencias que son claramente proclives a su irrelevancia, como se invoca en la STS 796/2007, de 1 de octubre (RJ 2007/6495) que se expresa en los siguientes términos: «...el bien jurídico protegido por este delito no es otro que la indemnidad sexual de los menores, es decir, su bienestar psíquico en cuanto constituye una condición necesaria para su adecuado y normal proceso de formación sexual, que esta es prevalente sobre el de la libertad sexual, dado que por su edad o incapacidad, estas personas necesitan una adecuada protección por carecer de la madurez necesaria para decidir con responsabilidad sobre este tipo de comportamientos que pueden llegar a condicionar gravemente el resto de su vida, por lo que es indiferente, a efectos jurídicos penales, que el menor o incapaz consientan en ser utilizados para este tipo de conductas»⁷³.

⁷⁰ La Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño de 1989, reconoce a la infancia, incluyendo en tal concepto a todos los niños, niñas y adolescentes, como sujeto de derecho. En base a tal consideración, es por lo que, a mi juicio, cuando se trata de la realización de los ilícitos del art. 189.1 b), y sólo en estos supuestos, se protegen bienes jurídicos con una proyección supraindividual, aunque, como bien es sabido, tanto la intimidad y la dignidad se constituyen como bienes jurídicos individuales.

⁷¹ La misma opinión parece desprenderse en la Consulta 3/2006 de la FGE cuando matiza que, cuando el sujeto activo actúa sobre un material ya elaborado, no se ataca al bien jurídico individual del menor, sino «a la indemnidad sexual, la seguridad y la dignidad de la infancia en abstracto».

⁷² CARRASCO ANDRINO, M.M., *Los delitos plurisubjetivos*, 2002, p. 115, afirma esta autora que

conceptualmente el delito plurisubjetivo o de participación necesaria -en nuestro caso, el art. 189.1 b) Cp- debe quedar vinculado a la tipicidad de algunos delitos que necesariamente exigen, expresa o implícitamente, para su realización la intervención de dos o más sujetos, con independencia de que sólo alguno de ellos esté conminado penalmente; MUÑOZ CONDE, F./GARCÍA ARÁN, M., *Derecho Penal. Parte General*, 10ª ed., p. 243, establecen que en los delitos plurisubjetivos, el tipo exige la concurrencia de varias personas autónomamente como partes de una misma relación delictiva, como ocurre en los supuestos de las figuras delictivas reguladas en la letra b) del art.189.1 Cp.

⁷³ Igualmente, la SAP Barcelona, 381/2009, de 14 de abril (ARP 2009/1080), asevera que el consentimiento del sujeto pasivo es irrelevante.

3.2.3 Las personas con discapacidad necesitadas de especial protección como sujetos pasivos

El tratamiento penal actual de las personas con discapacidad se recoge en el art. 25⁷⁴ del Código Penal desde la reforma operada por LO 1/2015, de 30 de marzo –antes el término utilizado era “incapaz”⁷⁵–.

La modificación de la que fue objeto el art. 25 Cp venía prevista en el Anteproyecto de octubre de 2012, precepto que en su redacción fue muy similar al finalmente aprobado, salvo en dos diferencias: por un lado, en la definición que se hacía del concepto de discapacidad exige que las deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales lo fueran «a largo plazo» -en lugar

de *permanentes*, como ahora recoge el artículo-; y en segundo lugar, se requiere que dichas deficiencias puedan impedir la participación en sociedad, en lugar de la forma más amplia contenida en la redacción aprobada, y que se refieren a que las deficiencias «puedan limitar o impedir» esa participación⁷⁶.

La aprobación de la LO 1/2015, consideró que dichas personas debían ser objeto de una protección penal reforzada y que, en todo caso, los conceptos que ya se recogían en el CP del 95 habían de adaptarse a la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, hecha en Nueva York, el 13 de diciembre de 2006⁷⁷.

⁷⁴ «Art. 25: A los efectos de este Código se entiende por discapacidad aquella situación en que se encuentra una persona con deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales de carácter permanente que, al interactuar con diversas barreras, pueden limitar o impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás. Asimismo, a los efectos de este Código, se entiende por persona con discapacidad necesitada de especial protección a aquella persona con discapacidad que, tenga o no judicialmente modificada su capacidad de obrar, requiera de asistencia o apoyo para el ejercicio de su capacidad jurídica y para la toma de decisiones respecto de su persona, de sus derechos o intereses a causa de sus deficiencias intelectuales o mentales de carácter permanente».

⁷⁵ Para la doctrina mayoritaria el anterior concepto “incapaz” recogido en el art. 25 Cp, se correspondía básicamente con el art. 200 Cc, y aunque en el ámbito penal no fuera precisa la previa resolución judicial civil de incapacidad, sino que había de atenderse a si su situación material justificaba tal calificación a los efectos penales, entre otros, SÁNCHEZ YLLERA, I., en VIVES ANTÓN, T.S., *Comentarios al Código Penal*, 1996, p. 276; COLMENERO MENÉNDEZ DE LUANCA, M., en CONDE-PUMPIDO TOURÓN, R., (dir.), *Comentarios al Código Penal*, t. I, 2007, p. 374; GARCÍA ARÁN, M., en CÓRDOBA RODAS, J./GARCÍA ARÁN, M., (dirs.), *Comentarios al Código Penal*, 2011, p. 327.

⁷⁶ Respecto del Anteproyecto de octubre de 2012, el CGPJ no se planteó objeciones en su Informe. Sin embargo, el Consejo Fiscal y el Consejo de Estado mostraron sus críticas. Así, el primero de ellos señaló que la nueva redacción del artículo 25 Cp adolecía de

una amplitud desmesurada y no deseable que no diferenciaba entre las deficiencias físicas, de las mentales y las sensoriales, y que eran de enorme importancia dada la variedad de tipos penales en los que la discapacidad constituye una agravación de la conducta. Asimismo, este Órgano expresó su preocupación sobre los problemas que pudieran surgir con su interpretación, lo que supondría un perjuicio derivado del afán que perseguía la reforma, que no era otro, que dotar de especial protección a los discapacitados. Por su parte el Consejo de Estado, criticó la definición de discapacidad ofrecida por considerarla rebuscada, manifestando que el concepto penal de persona con discapacidad o incapaz había de ser adecuado a las finalidades de tutela penal reforzada que en el ámbito penal se dan a este grupo de personas, y que por tanto el CP puede utilizar las definiciones que más le convenga para ello, sin necesidad de reproducir la definición dispensada en el art. 1 de la Convención de la ONU, de 13 de diciembre de 2006. Y, por último, señaló que la modificación proyectada al art. 25 Cp, era una cuestión puramente terminológica, y que no tendría que afectar a la interpretación que se haga de los preceptos que afecten a este grupo de personas.

⁷⁷ La Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, hecha en Nueva York, el 13 de diciembre de 2006, tiene como pretensiones: «promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente» e incluye a «aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación

El mencionado texto internacional, aprobado por Unión Europea mediante la Decisión Marco 2010/48/CE del Consejo de 26 de noviembre de 2009, reconoce que «la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás»⁷⁸.

En lo que interesa al ámbito nacional, la propia Exposición de Motivos de la LO 1/2015, de 30 de marzo, justifica la reforma del art. 25 Cp manifestando que «el CP anterior a la reforma se refería impropiamente a *minusvalía* o a *incapaces*, una terminología ya superada en nuestro ordenamiento jurídico con anterioridad a la Convención, desde la aprobación de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y que debe sustituirse por los términos más adecuados de *discapacidad* y de *personas con discapacidad necesitadas de especial protección*». Asimismo, se justificó el cambio de la terminología utilizada, según se desprende de la propia Exposición de Motivos de la referida Ley Orgánica, en actualizarla a la previsión de la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía personal y Atención a las personas en situación de dependencia.

Esta tutela penal que se refuerza para este colectivo dentro del marco de la Convención

de la ONU de 2006, permite que se pueda emplear una terminología más adecuada a las exigencias sociales, y la posibilidad de adecuar e incorporar en nuestro Código Penal, qué se debe entender por *discapacidad*, o por *persona con discapacidad necesitada de especial protección*.

Pues bien, de la definición prevista por el legislador se desprende que las personas con discapacidad configuran un colectivo muy heterogéneo con unas necesidades muy distintas. En este sentido, parece difícil encontrar una conexión entre una persona que presenta una discapacidad motora y otra con una falta de madurez mental y ello desemboca en que no se pueda generalizar una misma tutela o el mismo reproche penal. De ahí, que se establezca una doble referencia en el art. 25 Cp, distinguiendo entre personas con discapacidad y personas discapacitadas necesitadas de especial protección.

De este modo, sólo se identifica como personas necesitadas de especial protección a aquellos sujetos que cuentan con una deficiencia intelectual o mental, de manera que requieran por ello de asistencia o apoyo para tomar decisiones sobre su propia persona. Mientras que cuando se alude al término persona con discapacidad, de forma genérica, se pretende englobar a todas las personas con discapacidad⁷⁹.

Si se observa, en el Código Penal se prevén tipos penales autónomos y tipos agravados en atención a la discapacidad que ostentan los sujetos pasivos. Así, aparecen en el texto legal

plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás», <http://www.org/esa/socdev/enable/documents/tcon vs.pdf>.

⁷⁸ Ello, en la línea de la Directiva 2012/29/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 25 de octubre de 2012, por la que se establecen normas mínimas sobre los derechos, el apoyo, y la protección de las víctimas de los delitos, y por la que se sustituye la Decisión Marco 2001/220/JAI del Consejo, DO L 315/57.

⁷⁹ TAPIA BALLESTERO, P., *Papeles. El tiempo*, núm. 17, 2018, p. 2, manifiesta que: «tal diferenciación proviene

de que no todas las personas requieren idéntica tutela porque, en atención a la clase de discapacidad que se presente, será necesario una protección mayor o no, o el comportamiento del sujeto activo será más o menos reprochable por aprovecharse o no de dicha discapacidad». Por otra parte, para esta autora se incluyen en el concepto de personas discapacitadas necesitadas de especial protección aquellos sujetos que poseen una anomalía psíquica –siempre que ésta sea permanente– y aquellos otros que tengan una alteración en la percepción desde la niñez o por nacimiento de forma permanente.

hasta tres formas diferentes para referirse a la discapacidad como elemento que ha de estar presente a la hora de configurar el tipo o bien en la determinación de la pena. En efecto, se menciona a la discapacidad, de manera genérica, como circunstancia sospechosa de discriminación; a las personas discapacitadas necesitada de protección y a la discapacidad.

Así, por ejemplo, cabe destacar el apartado cuarto del art. 22 Cp -con su nueva redacción LO 10/2022, de 6 de septiembre⁸⁰- incluido dentro de las circunstancias agravantes genéricas, referencia a las causas antidiscriminatorias a través de un catálogo en el que se aprecia la discapacidad.

Siguiendo con el tratamiento que se dispensa a las personas con discapacidad como sujeto pasivo, llama poderosamente la atención como en el texto legal se equipara a las personas necesitadas de especial protección con los menores. Esto ocurre en numerosos preceptos del Código Penal, así en el ámbito del derecho sexual se traen como ejemplos,

los artículos 185, 186, 188 y 189. Lo que permite deducir que, para el legislador ambos colectivos son más indefensos y, además, ninguno de ellos cuenta con la madurez suficiente para comprender la transcendencia de determinados acto⁸¹.

Con todo, de la lectura del precepto, se observa, que el concepto de *discapacidad* será el término principal y el de *persona con discapacidad necesitada de especial protección*, habrá de ser comprendido como un término específico, éste último, creado a propósito para el ámbito penal, según postula Martínez Garay⁸², tal concepto no aparece en la Convención de la ONU de 2006, ni en Derecho Administrativo⁸³.

En lo concerniente a los requisitos que ha de reunir el concepto de discapacidad se encuentran: 1) *Deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales*. Aquí se sustituye la referencia que se hacía antes en el art. 25 Cp a «enfermedad» por la de «deficiencias», ampliándose con ello el concepto, y por ende,

⁸⁰ Apartado redactado conforme a LO 6/2022, de 12 de julio, complementaria de la Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación, de modificación de la LO 10/1995, de 23 de noviembre del Código Penal.

⁸¹ Pero también constituyen circunstancias agravatorias, por ejemplo en los delitos contra la vida e integridad física y tiene sentido, pues, el legislador identifica a las personas con discapacidad necesitadas de protección con aquellos sujetos que requieren «de asistencia o apoyo para el ejercicio de su capacidad jurídica y para la toma de decisiones respecto de su persona, de sus derechos o intereses a causa de sus deficiencias intelectuales o mentales de carácter permanente», según dispone el art. 25. TAPIAS BALLESTERO, P., *Papeles. El tiempo*, núm. 20, 2018, pp. 8 y ss., que la inclusión en el texto legal del término personas con discapacidad y, además, el de *víctimas especialmente vulnerables* y se pregunta cuál es el matiz diferenciador entre ambas expresiones, dado que el art. 25 no recoge en su tener ninguna referencia que aclare qué comprende este último término. En opinión esta autora, se alude, en general, a colectivos que, bien por sus propias características, o bien por la clase de delitos de la que han sido objeto, se encuentran en una situación de desvalimiento «y son potencialmente susceptibles de ser víctimas y, además, resulta más

sencillo que sean objeto de una doble victimización o victimización reiterada, o/y objeto de intimidación por parte del sujeto activo o de sus colaboradores».

⁸² MARTÍNEZ GARAY, L., en GONZÁLEZ CUSSAC, J.L., (dir.) *Comentarios a la reforma*, 2ª ed., 2015, p. 134.

⁸³ Aunque el Consejo Fiscal en el Informe del Anteproyecto de Ley de 2012, afirmaba que dicha definición deriva de la preceptuada en el art. 2.2 de la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Protección de la Autonomía Personal y en Atención a las Personas en situación de dependencia. Esta afirmación no es del todo correcta, pues existen diferencias entre ambos textos, habida cuenta, que en la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, el estado de dependencia se caracteriza por la necesidad de ayuda, y la misma es necesaria para realizar las «actividades básicas de la vida diaria», o bien para la «autonomía personal». Sin embargo, el art. 25 Cp cuando define a la persona discapacitada necesitada de especial protección, se le atribuye una orientación más jurídica, cuyo denominador común es que se necesita la asistencia para el ejercicio de la capacidad jurídica, esto es, capacidad de obrar en Derecho, para decidir válidamente realizar actos o negocios con eficacia jurídica, aunque igualmente se refiere en general el artículo 25 Cp, a la «toma de decisiones sobre su persona, derecho o intereses».

excluyéndose que cualquier discapacidad pueda ser considerada como enfermedad, por lo que la discapacidad puede tener distintas naturalezas, y que no tienen por qué ser considerada como enfermedad⁸⁴. 2) *Permanencia*, esta característica no fue prevista por el anterior art. 25 Cp, aunque la jurisprudencia ya la tenía en cuenta⁸⁵. 3) *Limitación o impedimento para participar en la sociedad en igualdad de condiciones*. Este requisito, se refiere a la vulnerabilidad, entendida como desigualdad, que debe ser tratada con especial protección, y en consonancia con el principio de igualdad material que se recoge en el art. 9.2 CE⁸⁶.

En el párrafo primero del art. 25 Cp se observa que, a pesar de la actualización de los conceptos por las demandas sociales, ello no comporta un nuevo reconocimiento a este grupo de personas, pues, su especial protección ya se dejaba deducir con anterioridad a la modificación realizada por la LO 1/2015, de 30 de marzo⁸⁷, sino que, más bien estamos ante un cambio de denominación para adecuarse a lo fijado en los instrumentos normativos.

En definitiva, podemos concluir que el párrafo primero del art. 25 Cp cuando define el concepto de discapacidad (concepto más

cercano a minusvalía) ya no habla de enfermedad sino de deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales que constituyen expresiones mucho más amplias.

Centrándonos en su párrafo segundo que es el que interesa en aras al análisis de nuestro trabajo, habida cuenta que el art. 189.1 CP recoge en su redacción a *persona con discapacidad necesitada de especial protección*. Con la nueva redacción del párrafo tras la reforma de 2015, se observa, que el cambio más significativo se origina en la descripción de las deficiencias que dan lugar al concepto de persona discapacitada necesitada de especial protección. Y ello es posible, porque con este término se alude al equivalente del antiguo incapaz, es decir, que sólo puede aplicarse actualmente, a aquellos discapacitados que tengan una necesidad de apoyo para la toma de decisiones, o el ejercicio de la capacidad jurídica a causa exclusivamente, como señala el meritado párrafo, de sus «deficiencias intelectuales o mentales» de carácter permanente⁸⁸.

Por último conviene subrayar, que a nivel europeo en la mayor parte de las legislaciones penales de los países miembros, así como Convenios y Tratados Internacionales mencionan exclusivamente a los menores de

⁸⁴ Ya en el anterior art. 25 Cp, el término enfermedad se incluían las deficiencias físicas y psíquicas.

⁸⁵ SAP Madrid 443/99, de 29 de septiembre (ARP 1999/4439).

⁸⁶ El principio de igualdad material viene siendo entendido como una reinterpretación de la igualdad formal del Estado Social de Derecho que, teniendo en cuenta la posición real en que se encuentran los ciudadanos, tiende a una equiparación real y efectiva de los mismos. O, dicho de otro modo, consiste en tratar por igual lo que es esencialmente igual, y lo que es esencialmente desigual se ha de tratar desigualmente, CARMONA CUENCA, E., *REP*, 1994, p. 265.

⁸⁷ En nuestra opinión, más bien estamos ante una precisión conceptual ya existente, conforme a la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía personal y Atención a las personas en situación de dependencia, en la que como se señala en

la Disposición Adicional Octava de la meritada Ley, «las referencias que en los textos normativos se efectúan a «minusválidos» y a «personas con minusvalía», se entenderán realizadas a «personas con discapacidad». A partir de la entrada en vigor de la presente Ley, las disposiciones normativas elaboradas por las Administraciones Públicas utilizarán los términos persona con discapacidad o personas con discapacidad para denominarlas».

⁸⁸ Por el contrario, para MIR PUIG, S./GÓMEZ MARTÍN, V., en CORDOY BIDASOLO, M./MIR PUIG, S., (dirs.), *Comentarios al Código*, 2015, p. 160, la modificación del párrafo segundo del art. 25 Cp es sólo aparente, toda vez que para estos autores requerir de apoyo o asistencia es sintomático de que no tienen capacidad para «gobernar su persona o sus bienes», y que, tras la modificación efectuada, ahora se define como «ejercicio de su capacidad jurídica y para la toma de decisiones».

edad como sujetos pasivos de estos delitos, habida cuenta de la escasa importancia cuantitativa a efectos prácticos de este tipo de víctimas en materia de pornografía, teniendo presente a su vez, que el legislador con la redacción de la figura delictiva del art. 189.1 a), viene refiriéndose a personas con discapacidad necesitadas de especial protección que no ostentan la minoría de edad, por tanto referenciados a los mayores de edad⁸⁹.

Por otra parte, lo largo del estudio realizado sobre el asunto que ocupa el presente trabajo, tan sólo se ha podido hallar una primera sentencia. Se trata de la STS 287/2022, de 3 de marzo (RJ 1093/2022) sobre el delito de pornografía infantil del art. 189.1 siendo el sujeto pasivo una persona con discapacidad necesitada de especial protección.

4. CONCLUSIONES

Los delitos de pornografía infantil que analizamos en el presente trabajo, a saber, los tipos básicos –art. 189.1 a) y b)- así como sus tipos cualificados –art. 189.2 y 3- se clasifican como *delitos comunes*. Ello significa, que la condición de sujeto activo en las modalidades típicas descritas, la puede ostentar cualquier persona sin necesidad de que ésta tenga alguna característica concreta o que se le exija una especial cualidad.

Ahora bien, no ocurre lo mismo cuando se trata de la aplicación de determinados tipos cualificados, pues en estos casos, la previsión del legislador es que precisen de una especial cualidad para ser considerado sujeto activo del delito, como así sucede, como es sabido, en el art. 189.2 g) y, que tras la reforma operada por LO 8/2021, de 4 de junio, ha visto ampliado el catálogo de sujetos activos.

Como hemos tenido oportunidad de comprobar en relación con el sujeto activo, la cuestión suscitada en torno a esta figura abarca facilitar la determinación del grado de imputación, a fin de poder concretar el reproche penal que se dirige frente a él. En efecto, la problemática sobre este asunto viene motivada por las complejidades que presenta la configuración dispensada a los delitos de pornografía infantil. De esta manera, los preceptos que regulan las conductas típicas muestran una amplia variedad de verbos típicos que resultan, a veces, repetitivos y confusos, además, de una redacción demasiado amplia.

Todas estas características de tipificación, precisamente, no es que ayuden demasiado a la tarea de determinar el grado de imputación en los sujetos activos, sino que, por el contrario, hacen que aumenten las dificultades cuando se inicia la labor de establecer la responsabilidad penal de éste.

De hecho, tal y como están redactados los tipos originan mucha más confusión por cuanto que los límites entre autoría y participación no resultan demasiado nítidos y, por consiguiente, pueden causar la vulneración del principio de proporcionalidad o prohibición de exceso.

A propósito del sujeto pasivo, menor, el legislador de 2022 desaprovecha la reforma llevada a cabo para dar definitivamente una respuesta global al asunto de la disparidad de edades cuando se trata de la victimización sexual de éstos. Pues, como es sabido, la tutela reforzada que se le dispensa en el Título VIII discrimina entre edades y al tipo al que vaya referenciado.

Aunque, en principio, podría pensarse que tal disparidad en la regulación de la edad del

⁸⁹ FERNÁNDEZ TERUELO, J.G., *Derecho Penal y Criminología*, 2006, pp. 713 y ss., señala lo inoperante en la práctica de la previsión y el inexistente mercado real de esta clase de material de adultos incapaces, añadiendo a esta manifestación «...que además existen pocas posibilidades de probar el dolo del autor en torno

a este elemento». De hecho, en los Códigos Penales de Francia e Italia tales personas no aparecen como sujetos pasivos en las conductas típicas de pornografía infantil.

menor, no solventada en ésta ni en anteriores modificaciones del Código penal, no tiene sentido, a mi juicio, sí presenta una cierta lógica. Pues, piénsese, en un menor de dieciséis años que realiza una actividad de contenido sexual con otra persona próxima a su edad y grado de desarrollo o madurez física y psicológica. En ese supuesto, cabe la posibilidad de que esa relación sexual resulte ser puntual en el tiempo entre ambos individuos.

Sin embargo, no sucede lo mismo con las actividades relacionadas con la pornografía infantil. Pues, piénsese, en ese mismo menor que participa en un espectáculo exhibicionista o pornográfico o que se elabore un material sexual de él. En estos supuestos la afección a su indemnidad sexual resulta ser clara, por cuanto que tal acción repercute en su normal proceso de formación sexual. Además, existiría el riesgo de difusión a otras personas, lo que produciría un perjuicio aún mayor en el correcto proceso de formación en la esfera sexual del menor, además, de la afectación a su intimidad, dignidad y derecho a la propia imagen.

En el supuesto de personas con discapacidad necesitadas de especial protección lo que se persigue tipificando las conductas constitutivas de pornografía infantil es evitar que sean utilizados como objetos sexuales, pues se comprende que, aun prestando su consentimiento, éste se considera viciado.

Ilustrativa resulta ser la STS 287/2022, de 23 de marzo (RJ STS 1093/2022) a propósito del caso de la condena a un sujeto por la comisión de dos delitos continuados de abuso sexual junto con un delito de pornografía infantil por utilización de una de sus víctimas para la elaboración de material pornográfico infantil. La cual viene a decir que:

«...No es que se excluya la posibilidad de que mantengan relaciones sexuales, lo cual constituye un derecho que incuestionablemente no puede ser negado, sino que se prohíben las relaciones sexuales llevadas a cabo abusando de su enajenación, instrumentalizando ésta.

Como expresa la STS 821/2007 de 18 de octubre “lo que caracteriza esa modalidad típica es que la víctima no presta un verdadero consentimiento, valorable como libre ejercicio de la libertad sexual (STS 1943/2000 de 18 de diciembre) y que el autor logra obtener de ella un consentimiento no valorable como tal, debido al patente déficit de conciencia del alcance de los propios actos, motivador de una objetiva incapacidad para conducirse sexualmente con autonomía (STS 222/2007, de 23 de marzo)”...».

En definitiva, cabe concluir que el consentimiento libre prestado por el menor de dieciocho años de edad para la participación en espectáculos exhibicionistas o pornográficos, o para la elaboración de material pedófilo se considera *per se* irrelevante, a diferencia de lo que ocurre cuando se trata de las conductas sexuales llevadas a cabo por menor de dieciséis años, pues, como se ha visto, en virtud de la cláusula del art. 183 bis se permite cierta libertad sexual y, por ende, la exclusión de responsabilidad penal del autor si se dan los requisitos que en ella se dictaminan, conforme a la nueva regulación dada por la LO 10/2022, de 6 de septiembre.

De ese modo, el legislador distingue dentro de la protección reforzada que les otorga a estos sujetos, una cierta libertad sexual a los menores de dieciséis años, pero no la prevé cuando éstos se ven inmersos en actividades consideradas de pornografía infantil.

Como consecuencia de tal disparidad en la edad cronológica cuando son sujetos pasivos en determinados delitos sexuales, la doctrina, acertadamente, aboga por el establecimiento de una edad común en todas aquellas figuras típicas de ámbito sexual en las que los menores sean víctimas.

Finalmente, respecto del otro sujeto pasivo del delito de pornografía infantil, la persona con discapacidad necesitada de especial protección, es un término que aparece en el art. 25.2 Cp. Pues bien, a mi juicio, el término actual resulta equivalente al anterior – incapaz-, si se comprende como incapaz como

aquella persona que necesita un apoyo para la toma de decisiones o para el ejercicio de su capacidad jurídica a causa, como el propio precepto señala, de las deficiencias intelectuales o mentales de carácter permanente que presente el individuo.

Aunque, cabe destacar que la reforma de 2015 describió una locución más amplia que el anterior.

No obstante, sucede que, como ha señalado Tapias Ballesteros, el término es complejo de delimitar cuando hay que distinguirlas con las personas especialmente vulnerables por razón de discapacidad⁹⁰.

Referencias

- ALONSO ÁLAMO, Mercedes., (2011). Derecho penal y dignidad humana. De la intervención contraria a la dignidad a los delitos contra la dignidad, *Revista General de Derecho Constitucional*, Iustel, núm. 12.
- BOLDOVA PASAMAR, Miguel. Ángel., (2008). *Pornografía infantil en la Red: fundamento y límites de la intervención del Derecho Penal*, UBIJUS Editorial.
- BOLDOVA PASAMAR, Miguel. Ángel., (2004). “Art. 189”, en DÍEZ RIPOLLÉS, J.L./ROMEO CASANOBA, C.M., (coords.), *Comentarios al Código Penal, Parte Especial II*, Tirant lo Blanch, Valencia.
- BOZA MORENO, Elena. (2023). Delitos contra la libertad sexual: hacia una armonización Europea. Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología, (2) 9-16. <https://doi.org/10.46661/respublica.8045>.
- CABRERA MARTÍN, Myriam.,(2017). “La pornografía infantil como especie de la pornografía en general”, *Cuaderno de Política Criminal*, 2a época, núm. 121. <https://doi.org/10.2307/j.ctvk3gnr5>
- CABRERA MARTÍN, Myriam., (2019). *La victimización sexual de menores en el Código penal español y en la política criminal internacional*. Dykinson.
- CARMONA CUENCA, Encarnación., (1994). El principio de igualdad material en la jurisprudencia del Tribunal Constitucional, *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)*, núm. 84, 1994.
- CARMONA SALGADO, Concepción.,(2005). “Delitos contra la libertad sexual (II)” en COBO DEL ROSAL, M., (coord.), *Compendio de Derecho Penal Español, Parte Especial*, 2a ed., Dykinson.
- CARUSO FONTÁN, Viviana., (2011). Delitos contra la libertad e indemnidad sexuales y protección del menor”, *Revista Penal*, núm. 28.
- CARUSO FONTÁN, Viviana., (2019). Normalización VS perversión: a propósito del concepto de pornografía infantil, *Revista Penal*, núm. 43.
- CARUSO FONTÁN, Viviana, POMARES CINTAS, Esther y GARCÍA ÁLVAREZ. Pastora. (2024). Introducción al monográfico especial sobre “Debates jurídico-criminológicos sobre la Ley 10/2022 de 6 de septiembre, también conocida como Ley del ‘solo sí es sí’”. *Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología*, (4). 9-11. <https://doi.org/10.46661/respublica.10308>.
- CARRASCO ANDRINO, María del Mar., (2002). *Los delitos plurisubjetivos y la participación necesaria*, Comares, Granada, 2002
- COBO DEL ROSAL, Manuel y QUINTAMAR DÍEZ, Manuel. Francisco., (1999). “Artículo 189”, en COBO DEL ROSAL, Manuel., *Comentarios al Código Penal. t. VI*, Dykinson, Madrid, 1999.
- COLMENERO MENÉNDEZ de LUANCA, Miguel., (2007). “Art. 25”, en CONDE-

⁹⁰ TAPIAS BALLETEROS, P., *Papeles. El tiempo*, núm. 17, 2018, p. 8.

- PUMPIDO TOURÓN, R., (dir.), *Comentarios al Código Penal, t. I*, Bosch.
- DELGADO MORÁN, Juan. José. (2024). Acoso y agresión en las nuevas tecnologías: ciberacoso / ciberodio. *AlmaMater. Cuadernos de Psicobiología de la Violencia: Educación y Prevención*, nº 5, Dykinson, pp. 107-122. <https://doi.org/10.14679/3315>
- DE LA MATA BARRANCO, Norberto.,(2019). Tratamiento legal de la edad del menor en la tutela penal de su correcto proceso de formación sexual, *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminológica*, núm. 21.
- DE LA ROSA CORTINA, José. Miguel., (2011). *Los delitos de pornografía infantil. Aspectos penales y procesales y criminológicos*, Tirant lo Blanch.
- LIZ RIVAS, Lenny & DELGADO MORÁN, Juan. José. (2022) Derecho penal y violencia de género en España. Algunas cuestiones a considerar. *Revista de Direito Brasileira*. Florianópolis, SC, v. 32.n. 12. p.330-343. <http://dx.doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2358-1352/2022.v32i12.8560>
- ESQUINAS VALVERDE, Patricia., (2006). El tipo de mera posesión de pornografía infantil en el Código Penal español (art.189.2): razones para su destipificación”, *Revista de Derecho Penal y Criminológico*, 2a Época, núm. 18.
- FERNÁNDEZ TERUELO, Javier. Gustavo., (2006). “La sanción penal de la llamada distribución de pornografía infantil a través de Internet y otras modalidades afines tras la reforma 15/2003”, en *Derecho Penal y Criminología como fundamento de la política criminal*, *Estudios en homenaje del Profesor Alonso Serrano Gómez*, Dykinson.
- FERNÁNDEZ VIDAL, Josefa. (2024). La violencia sexual: factores de riesgo, perfil del agresor y marco normativo. *Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología*, (4) 104-17. <https://doi.org/10.46661/respublica.9523>.
- GARCÍA ÁLVAREZ, Pastora., (2013). El menor como sujeto pasivo de delitos, con especial referencia a los delitos contra la libertad e indemnidad sexuales y los cambios en ellos introducidos por el Proyecto de la LO de 20 de septiembre de 2013”, *Revista General de Derecho Penal*, núm. 20.
- GARCÍA ÁLVAREZ, Pastora. (2024). El debate sobre la relevancia de la cláusula del Art. 183 Quater Cp, en el caso de “La Arandina”. *Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología*, (4). 51-61. <https://doi.org/10.46661/respublica.10268>.
- GARCÍA ARÁN, Mercedes., (2011). “Art. 25”, en CORDOBA RODAS, Juan y GARCÍA ARÁN, Mercedes., (dirs.), *Comentarios al Código Penal. Parte Especial*, Marcial Pons, Barcelona, 2011.
- GINER ALEGRÍA, Cesar. Augusto., & DELGADO MORÁN, Juan. José. (2017). Consideraciones criminológicas sobre el perfil del stalker y el acecho mediante ciberstalking. *Estudios en seguridad y defensa*, 12(24), 19-35. <https://doi.org/10.25062/1900-8325.250>
- JESCHECK, Hans-Heinrich & WEIGEND, Thomas., (2003). *Tratado de Derecho Penal. Parte General, vol. I*, traducción OLMEDO CARDETE, Miguel Domingo., 5a ed., Comares.
- LÓPEZ PEREGRÍN, Carmen., (2022). “Efectos indirectos de la cláusula del art. 183 quater en los delitos de exhibicionismo, provocación sexual y elaboración de pornografía infantil”, en *Libro homenaje al Profesor Luis arroyo Zapatero. Un Derecho penal humanista*, Boletín Oficial del Estado. <https://doi.org/10.46661/respublica.8051>
- LÓPEZ PEREGRÍN, Carmen. (2023). ¿Pueden los menores consentir conductas de exhibicionismo, provocación sexual o elaboración de pornografía?. *Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología*, (1) 9-24. <https://doi.org/10.46661/respublica>
- LUQUE JUÁREZ, José. María, & LIZ RIVAS, Lenny, (2021) Factores ligados a la violencia de género, evaluados en la valoración policial del riesgo, en;

- “Vulnerabilidad de las víctimas desde la perspectiva de género. Una visión criminológica”. Dykinson, pp. 243-256. <https://doi.org/10.2307/j.ctv282jjsk.15>
- LUZÓN PEÑA, Diego. Manuel., (1996). *Curso de Derecho Penal. Parte General*. Editorial Universitas, S.A
- MARTÍNEZ GARAY, Lucia., (2015). “Concepto penal de discapacidad y de persona con discapacidad necesitada de especial protección”, en GONZÁLEZ CUSSAC, José. Luis., (dir.) *Comentarios a la reforma del Código Penal de 2015*, 2a ed., Tirant Lo Blanch.
- MIR PUIG, Santiago y GÓMEZ MARTÍN, Víctor., (2015). “Art. 25”, en CORDOY BIDASOLO, Mirentxu. y MIR PUIG, Santiago., (dirs.), *Comentarios al Código Penal*, Tirant lo Blanch.
- MORALES PRATS, Fermin y GARCÍA ALBERO, Ramón Miguel., (2011). “Artículo 186” en QUINTEROS OLIVARES, Gonzalo., (dir.), *Comentarios al Nuevo Código Penal Español, t. I*, 9a ed., Aranzadi.
- MORILLAS FERNÁNDEZ, David. Lorenzo., (2005). *Análisis dogmático y criminológico de los delitos de pornografía infantil. Especial consideración de las modalidades comitivas relacionadas con Internet*, Dykinson.
- MORÓN LERMA, Esther., (2002). *Internet y Derecho Penal: Hacking y otras conductas ilícitas en la Red*, 2a ed., Aranzadi.
- MUÑOZ CONDE, Francisco, y GARCÍA ARÁN, Mercedes., (2019). *Derecho Penal. Parte General*, 10a ed., Tirant lo Blanch.
- ORTS BERENGUER, Enrique y SUÁREZ-MIRA RODRÍGUEZ, Carlos., (2001). *Los delitos contra la libertad e indemnidad sexual*, Tirant lo Blanch.
- ORTS BERENGUER, Enrique., en GONZÁLEZ CUSSAC, José. Luis., (coord.), (2019). “Delitos contra la libertad e indemnidad sexuales III: Exhibición y provocación sexual. Prostitución, explotación sexual y corrupción de menores”, *Derecho Penal. Parte Especial*, ed. 6a, Tirant lo Blanch.
- QUERALT JIMÉNEZ, Joan. Josep., (2015). *Derecho penal español, Parte Especial*, 7a ed., Atelier Dykinson.
- ROXIN Claus., (2006). *Derecho Penal Parte General Tomo I. Fundamentos. La estructura de la Teoría del Delito*, 2a ed. alemana, traducción por LUZON PEÑA, Diego. Manuel., Thomson Civitas.
- SAÍNZ-CANTERO CAPARRÓS, José. Eduardo., (2015). “Delitos contra la libertad sexual (I y II)”, en MORILLAS CUEVAS, Lorenzo. (dir.), *Sistema de Derecho Penal Español. Parte Especial*, ed. 2a, Dykinson, Madrid, 2015.
- SÁNCHEZ YLLERA, Ignacio., (1996). “Art. 25”, en VIVES ANTÓN, Tomas. Salvador., *Comentarios al Código Penal de 1995*, Tirant lo Blanch.
- SANTANA VEGA, Dulce. María., (2008). “Protección Jurídico-Penal de las personas con discapacidad y de las personas mayores”, en DÍAZ PALAREA, María. Dolores y /SANTANA VEGA, Dulce. María., (coords.), *Marco Jurídico Social de las personas mayores y de las personas con discapacidad*, Reus.
- TAMARIT SUMALLA, Josep. María., (2015). “Delitos contra la indemnidad sexual de los menores”, en QUINTERO OLIVARES, Gonzalo., (dir.), *Comentario a la reforma penal de 2015*, Aranzadi.
- TAPIAS BALLESTERO, Patricia., (2018). “Tratamiento de las personas con discapacidad en el Código Penal”, *Papeles. El tiempo de los Derechos*, núm. 17.
- TERRADILLOS BASOCO, Juan. María., (2019). “Pederastia y pornografía” en RODRÍGUEZ MESA, María. José., (dir.), *Pederastia. Análisis jurídico-penal, social y criminológico*, Aranzadi.
- TRAPERO BARREALES, María. Anunciación., (1998). “El concepto de incapaz en el Código Penal”, *Sentencias del TSJ, AP, y otros Tribunales, Índice Anual (vol. 5)*, Aranzadi.



Interés superior del menor ante las más graves violencias. Exposición de dos casos y su estrategia jurídica¹

The best interests of the child in the face of the most serious violence.
Presentation of two cases and their legal strategy

Amalia Calderón

acalderon@upo.es

Abogada en, Tobaruela Abogadas. Sevilla

ORCID: 0000-0002-5298-9258

Resumen

En este artículo se describen dos casos reales traídos a la práctica, en donde podemos observar el estigma social y la falta de conciencia sobre la realidad de las violencias hacia la infancia que todavía persisten en nuestro sistema jurídico y nuestra realidad social. La perspectiva de género a la que se refiere el Tribunal Supremo en numerosas sentencias, en estos dos casos, brilló por su ausencia, puesto que el procedimiento judicial supuso una evidente victimización secundaria y como es tan habitual, la víctima no recibirá nunca la indemnización impuesta, por lo que ni siquiera se la reparará económicamente del grave daño sufrido durante tantos. La víctima sigue siéndolo mucho después de que el delito “haya sido cometido”. La pronta intervención jurídica, la interpretación crítica de las pruebas y la reparación integral deben operar cohesivamente y así garantizar de manera efectiva el interés superior del menor y su protección ante las más graves violencias.

Palabras clave: *justicia restaurativa, menor infractor, delitos menores, Medios Alternativos de Solución de Conflictos, Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes.*

Abstract

This article describes two real cases brought into practice, where we can observe the social stigma and lack of awareness of the reality of violence against children that still persist in our legal system and our social reality. The gender perspective referred to by the Supreme Court in numerous judgments was conspicuous by its absence, since the judicial procedure involved an obvious secondary victimisation. As is so often the case, the victim will never receive the compensation imposed, so she will not even be compensated financially for the serious damage suffered during so many years. The victim remains a victim long after the crime ‘has been committed’. Prompt legal intervention, critical interpretation of evidence and comprehensive reparation must operate cohesively and thus effectively guarantee the best interests of the child and his or her protection from the most serious violence.

Keywords: Restorative justice, minor offender, minor crimes, Alternative Means of Conflict Resolution, Criminal Responsibility System for Adolescents.

¹ Varios extractos de este trabajo fueron publicados en su primera versión en Nieto Cabrera, María Elena, Nieto Morales, Concepción (2024). Casos prácticos: jurídicos, socio-jurídicos, sociales que contribuyen a resolver problemas de la vida cotidiana. Dykinson. <https://doi.org/10.2307/jj.22246938.8>

Cómo citar este trabajo: Calderón Lozano, Amalia (2025). Interés superior del menor ante las más graves violencias. Exposición de dos casos y su estrategia jurídica. *Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología*, (5), 01–14. <https://doi.org/10.46661/respublica.11425>.

1 Introducción

Según un estudio jurisprudencial de Save the Children en 2023, en situaciones de abusos sexuales a menores, 8 de cada 10 veces el agresor es una persona del entorno familiar o conocida, y en los que en un 80,3% de casos la víctima es una niña, evidenciándose la significativa frecuencia con que estos abusos se interseccionan en sus violencias tanto de género como contra la infancia. Además, el 99% de las veces, el agresor carece de antecedentes penales en violencia sexual. Save the Children estima asimismo que tan sólo el 15% de los abusos llegan a denunciarse, y de entre ellos, sólo el 24,9% utiliza la prueba preconstituida.

En los dos casos reales que se exponen, a continuación, a pesar que obtuvieron sentencia parcialmente condenatoria, creemos que el procedimiento y la indemnización más que reparar el daño a los menores, como víctimas, se le ha ocasionado un mayor daño. Su paso por la Administración de Justicia no les ha supuesto ninguna reparación del daño sufrido ni les ha evitado la revictimización ni tampoco los daños psicológicos e interpersonales que seguirá afrontando en su presente inmediato y en el futuro imaginable.

Quizá una intervención más temprana, no demorada en el tiempo por requisitos formales hubiera obtenido el mismo resultado en cuanto a penas y un resultado significativamente mejor en cuanto a reparación del daño y recuperación de las víctimas, siendo esto último, al fin y al cabo, otro fin que la justicia debe activamente perseguir.

Para ello, existe un amplio abanico de metodologías posibles a implementar: desde fiscalía y juzgados especializados en atención a la infancia víctima de violencia, hasta la formación continuada de los operadores jurídicos, pasando por una asistencia jurídica durante todo el proceso e incluso modelos como el nórdico Barnahus o Casa de los Niños.

Más allá de futuras reformas y nuevos recursos, sigue primando la urgente necesidad de salvaguardar la credibilidad y seguridad de los menores.

2 Caso 1. Agresión sexual a menor de edad con la que se mantenía relación sentimental. Antecedentes de hecho

Se deriva un caso de posible agresión sexual a una menor de 12 años de edad, (a la que llamaremos Ana). El supuesto agresor era la pareja de dicha menor, (al que llamaremos Leo), que contaba con 20 años en el momento en que se produjeron los hechos denunciados.

Ambos mantenían una relación desde hacía algo más de un año que era conocida por las familias de ambos jóvenes quienes la aceptaban con total normalidad siendo frecuente que ambos participaran en actividades familiares en ambas. Igualmente era habitual que Leo se quedara a dormir en la casa de Ana, en su habitación si bien la familia afirma que desconocía la edad real de Leo, al que consideraban también menor, y que mantenían relaciones sexuales.

La familia de Ana estaba formada por sus padres y dos hermanos mayores aunque en el domicilio sólo convivía con su padre, que tenía graves problemas de salud. Su madre tenía una grave discapacidad y hacía tiempo que no vivía en el domicilio familiar aunque mantenía el contacto y, sobre todo, el afecto con la misma. Sus hermanos tampoco convivían en el domicilio y tenían sus propias familias, con parejas e hijos ambos.

Tanto el padre como los hermanos afirmaron haber tenido problemas con las drogas que decían haber superado aunque todos ellos tenían algunas causas judiciales pendientes por otros motivos.

Leo y su madre, de procedencia sudamericana, llevaban unos 8 años afincados en España. Convivían con la pareja de la madre, española. La familia de Leo sí tenía conocimiento de la edad de la menor y

mientras que la madre de Leo no le daba importancia a ese hecho, su pareja sí le advertía de las consecuencias que podría tener mantener esa relación.

Durante ese año de relación ambos se seguían en redes sociales y se mostraban celosos cuando se relacionaban con otras personas. Fueron frecuentes las rupturas, normalmente provocadas por esos celos y por la actitud controladora de Leo.

Éste no aceptaba que Ana se relacionara con ninguna otra persona que no fuera él de forma que el círculo de la menor quedó reducido a su propia familia y a Leo y su familia. Solamente tenía relación con iguales en el centro escolar al que asistía pero, una vez que salía, cualquier relación con amigas o compañeros de dicho centro suponía que Leo interviniera mostrándose celoso, menospreciando a esas personas, profiriendo insultos contra ellas y alimentando en Ana la idea de que eran perjudiciales para ella y para su relación.

En muchas ocasiones Leo insultó, vejó y menospreció a Ana tanto de forma presencial como a través de mensajes de whatsapp o utilizando redes sociales.

La llegó a agredir en dos o tres ocasiones sin poderlo precisar ante la negativa que Ana ha mantenido en todo momento de revelar esos acontecimientos habiendo tenido conocimiento de los mismos por el relato de tres amigas que, si bien no estuvieron presentes en el momento de la agresión, sí fueron testigos inmediatos de la reacción y el aspecto físico (con enrojecimiento en la cara o caída en el suelo) de Ana tras percibir un fuerte golpe instantes antes de llegar al lugar en el que ella y su amiga se encontraban.

Un día que Ana no quiso salir con Leo, éste se presentó de madrugada en su domicilio y trepó la valla de la vivienda entrando en el dormitorio de Ana que tenía la ventana abierta. Comenzó a recriminarla por no haber querido salir con él y no contestarle a los numerosos mensajes que le había enviado.

Ante la respuesta de Ana quien le decía, una vez más, que habían roto la agredió propinándole golpes en la cara y en el cuerpo. A continuación la sujetó por los brazos, le bajó el pantalón del pijama y tapándole la boca procedió a penetrarla vaginalmente mientras Ana lloraba. Una vez concluida la agresión, se visitó y se marchó del lugar.

El intento inicial de Ana de resistir y defenderse físicamente de la agresión fue infructuoso. La evidente sumisión que siempre había mostrado ante las decisiones de Leo y el hecho de no querer hacer ruido para no despertar en esa situación a su padre (conocedora de la repercusión que podría tener en su salud) la llevó a un estado en el que sólo fue capaz de decir que no, en varias ocasiones, y de llorar durante todo el tiempo. Pero la negativa fue explícita tanto por las manifestaciones de Ana como por la situación en la que se produjo y el comportamiento de la misma.

De hecho, se quedó el resto de la noche llorando en su cuarto si bien, para no levantar sospechas en su padre, intentó actuar con normalidad así que se levantó y se marchó al instituto sin contar nada. Cuando llegó al centro y se encontró con sus amigas, se derrumbó y les contó que Leo la había violado hacía unas horas.

Estas chicas, mayores que ella, lo pusieron en conocimiento de la dirección del Centro que procedió a llamar a la policía y a contactar con el padre de Ana.

Detenido, Leo afirmó que las relaciones habían sido consentidas y que Ana estaba mintiendo por despecho ya que la había dejado recientemente. Su madre lo apoya en esta declaración y afirma que era Ana la que lo buscaba y que su hijo había estado en casa toda la noche.

El padre de Ana que se encontraba en el domicilio no podía aclarar absolutamente nada puesto que, por su enfermedad, tomaba una medicación que lo hacía dormir profundamente.

Ana, al ser trasladada a un centro médico, presentaba un hematoma en párpado derecho y en miembro superior derecho, otro antiguo en el miembro superior izquierdo y un par de arañazos en el cuello. Vagina normal sin hematomas ni marcas de ningún tipo. Todas ellas lesiones compatibles con los hechos que la misma había relatado y con los que, con posterioridad, relataron sus amigas sobre agresiones físicas previas.

2.1 Estrategia jurídica para la defensa de los intereses de la víctima.

En que trabajar con otras pruebas e indicios para dar credibilidad a la versión de la misma única prueba de cargo para desvirtuar el principio de presunción de inocencia.

Así, contábamos con el parte de lesiones que daba credibilidad a la versión que Ana había ofrecido sobre la agresión física previa a la agresión sexual.

Se tomaron huellas del lugar por el que Leo había entrado y que presuponen que no había habido un consentimiento de Ana en ese encuentro pues no era necesario entrar en el domicilio de forma oculta ya que la relación era conocida y consentida por la familia.

Esa entrada furtiva daba credibilidad a la versión de Ana de que se presentó en su domicilio y al negarse ella a verlo, trepó por la fachada utilizando la conducción del aire acondicionado hasta alcanzar su ventana en el segundo piso. Entró y salió por dicha ventana.

Se aportaron numerosas conversaciones de whatsapp y de redes sociales que acreditaban el control que Leo siempre había ejercido sobre Ana, la ambivalencia en muchos de sus mensajes, algunos insultos y descalificaciones, conversaciones en las que la única finalidad era dar celos, mensajes de amor y de arrepentimiento por haberla dejado o por haber tenido determinadas conductas seguidos de mensajes de desamor y de amenazas de hacerse daño.

Todo ello para dar credibilidad a la situación de control y maltrato habitual al que Ana

estaba sometida y que le impedía, junto a otros factores, dejar la relación de forma definitiva.

Tanto a familiares como a amigas de Ana se les solicitó que pusieran de manifiesto cualquier tipo de incidencia, por pequeña que fuera, que les hubiera sorprendido o que les hubiera llamado la atención. Curiosamente fueron las amigas, también menores de edad, las que aportaron detalles sobre algunos incidentes que ni la propia Ana había manifestado y que evidenciaban el maltrato al que había estado sometida.

Se solicitó prueba pericial sobre la asimetría de la relación que ambos mantenían así como la dependencia emocional de Ana y la madurez de ambos que resultó muy clarificante de la existencia de esa asimetría con una evidente preponderancia de Leo sobre Ana que se encontraba absolutamente absorbida por el mismo, tanto por su edad como por sus circunstancias familiares que no le facilitaban ninguna red de apoyo ni modelo de familia adecuado.

2.2 Afrontamiento de problemática de naturaleza no jurídica

El mayor problema al que nos enfrentamos fue, precisamente, la negativa de Ana a mantener la denuncia.

Esta decisión, en principio, no era cuestionada por el padre, quien ejercía la patria potestad porque en la dinámica familiar era Ana la que adoptaba el rol de cuidadora tanto de él como de los hijos de sus hermanos desde hacía años así que cada decisión que adoptaba la misma era aceptada sin cuestionarla.

Hubo que mantener diversas reuniones con el padre a fin de explicarle y que entendiera la gravedad de los hechos que habían ocurrido y de las consecuencias futuras que podrían tener en Ana si no se adoptaban las medidas de apoyo necesarias. Igualmente se afrontó la necesidad de que su hija y él debían invertir los papeles y asumir él las toma de decisiones. Se le derivó a los servicios sociales para que le

ayudaran en la comprensión y puesta en práctica de estas obligaciones.

Las reservas tanto de él como de su entorno familiar fueron muchas pues temían que la intervención de los servicios sociales conllevara algún tipo de consecuencia con respecto a Ana al no haberla protegido adecuadamente o por la imposibilidad, dado su estado, de poder hacerse cargo de su cuidado.

En pleno confinamiento por la pandemia de COVID 19 el apoyo institucional fue prácticamente nulo. Solamente se consiguió, después de muchas llamadas y quejas, que una psicóloga le hiciera un seguimiento telefónico que consistieron en cuatro o cinco contactos telefónicos antes de la celebración del juicio.

No hubo, en ningún momento, apoyo psicológico ni social ni para Ana ni para su familia por lo que nos tuvimos que enfrentar a un duro procedimiento judicial con una niña muy vulnerable que intentaba parecer siempre muy valiente, segura y madura.

El trabajo llevado a cabo con el padre fue fructífero y éste mantuvo la denuncia y Ana se vio obligada a declarar.

El otro gran problema fue la ausencia de perspectiva de género en los magistrados de la Sala quienes, automáticamente, consideraron que una diferencia de 8 años entre las partes no era relevante dado el desarrollo físico de Ana, para considerar que hubo un abuso sexual continuado por parte de Leo, obviando el contenido del informe de la UVIG que afirmaba lo contrario.

2.3 Normativa de aplicación y fundamentación jurídica

Con base en el artículo 153.2 del CP se le condenó por un delito de lesiones que se produjeron con carácter previo a la agresión sexual y que fueron acreditadas por la declaración de Ana que se corroboró con el parte médico y posterior informe médico forense.

En aplicación del artículo 178 y 179 del CP se le condenó por la agresión sexual sufrida la madrugada en que se produjeron los hechos. Además de la declaración de Ana, se tuvo en consideración la agresión previa, la forma en que accedió a la vivienda y al cuarto de Ana y las consecuencias psicológicas que le ocasionaron y que fueron advertidas ya por la propia UVIG.

Fue absuelto de un delito continuado de abusos sexuales tipificado en los artículos 183.1 y 74 del CP.

2.4 Conclusiones

A pesar de obtener una sentencia condenatoria el resultado de este caso no fue satisfactorio por dos razones.

La primera de ellas, porque no se estimó el delito de abusos sexuales continuado que, como acusación particular, se solicitaba. La Sala estimó que no existía una asimetría entre víctima y victimario obviando el informe meridianamente claro en este sentido que elaboró la UVIG y que la médico forense que declaró en el juicio oral explicó suficientemente. La perito afirmó que, a pesar de que Ana se mostraba más madura que sus iguales y que Leo resultaba algo inmaduro para su edad, entre ambos sí existía una diferencia de madurez que hacía que Ana se viera sometida a la que era su pareja.

Afirmó que Ana había tenido que madurar prematuramente debido a sus circunstancias familiares que la había hecho adoptar una actitud de cuidadora hacia su padre y sus sobrinos. Y que había aprendido a proyectar esa imagen de madurez al exterior de forma que conseguía aparentar algo que no era, una persona adulta y suficientemente formada. Tras esa imagen se escondía una niña que necesitaba de adultos protectores y que escondía sus sentimientos y las carencias afectivas que tenía.

No se contaba con ningún otro informe pericial que entrara en contradicción con esta valoración a la que había llegado dos profesionales. Sin embargo, primó la imagen

física de Ana que mostraba un buen desarrollo físico sobre las conclusiones profesionales de dos peritos sobre su inmadurez psicológica y, por ende, su consentimiento para mantener relaciones sexuales con una persona que casi le doblaba la edad.

La perspectiva de género a la que se refiere el Tribunal Supremo en numerosas sentencias, brilló por su ausencia.

La segunda, porque el procedimiento judicial supuso una evidente victimización secundaria para Ana quien no contó con apoyo institucional suficiente para afrontar el mismo.

Ello unido a la falta de colaboración de Ana durante todo el procedimiento fue decisivo para no interponer recurso alguno contra dicha sentencia.

Evidentemente, Leo tampoco interpuso ningún recurso ante la sentencia tan favorable que había obtenido, de forma que no se tuvo la oportunidad de proceder, en la tramitación de ese recurso de contrario, a impugnar la sentencia.

Falló prácticamente todo tanto.

Materialmente es cierto que nos encontrábamos en unas circunstancias absolutamente desconocidas que nos desbordaron como sociedad y no había ningún protocolo que considerara que se había de atender a Ana de forma integral, como se establece legalmente, a pesar de la pandemia.

En lo personal, el error quizá fue más estrepitoso precisamente por la época especialmente sensible en la que parecía que nos encontrábamos.

El trato dispensado a una niña de apenas 12 años, en las especiales circunstancias en las que había vivido y continuaba haciéndolo, como si fuera una persona adulta con capacidad de disponer de todos los recursos existentes para gestionar su vida es injustificable. Incluso se le obligó a declarar en la propia sala, apenas a dos metros de su agresor, para salvaguardar el derecho a la

defensa del mismo cuando a ella no se le había protegido como persona especialmente vulnerable con una exploración llevada a cabo como prueba anticipada que hubiera supuesto la reproducción de la misma sin necesidad de que Ana volviera a reiterar algo que ya había contado en numerosas ocasiones y que le hacía mucho daño verbalizar.

Es por ello que, a pesar de una sentencia parcialmente condenatoria, creemos que el procedimiento y la indemnización más que reparar el daño a Ana, como víctima, se le ha ocasionado un mayor daño.

3 Caso 2. Agresión sexual continuada por parte de padre a una menor de edad

3.1 Introducción

La intervención jurídica en el caso de una menor de 12 años de edad (a la que llamaremos Lina) comienza a raíz de la denuncia que emite el hermano mayor de 13 años, (al que llamaremos Pedro) a la psicóloga del colegio al que asiste. A ella le manifiesta haber tenido consciencia durante mucho tiempo de que algo extraño ocurría en su casa, específicamente en la relación que su padre mantenía con su hermana de 12 años, y que tras asistir en el propio colegio a un taller policial en el que se explicaron los delitos de abuso y agresión sexual, sus sospechas se volvieron tan alarmantes que decidió tomar acción y constatarlas. El hermano cuenta que, en el transcurso de una de las agresiones del padre a Lina, se escondió para ver lo que verdaderamente ocurría, y confirmó sus sospechas.

Tras ser testigo de la última de las agresiones, no tuvo ninguna duda de que cada vez que oía a su hermana gritar o llorar mientras estaba en algún cuarto del domicilio a solas con el padre, o cuando volvía con los ojos llorosos y el padre la premiaba con alguna actividad – permitiéndole jugar con la videoconsola o ver la televisión–, había sido una vez más víctima de una agresión sexual.

Pedro transmite este relato a la psicóloga escolar, dando un testimonio inicialmente nervioso dado la dificultad de la situación, y progresivamente más calmado y cohesivo, al ver que la psicóloga no restaba credibilidad ni gravedad a sus palabras. La profesional, de forma inmediata, pone los hechos en conocimiento de las autoridades, que a su vez inician diligencias.

Se toman declaraciones a la madre, quien ni siquiera sospechaba que algo así pudiera estar ocurriendo puesto que siempre se producía cuando ella se encontraba fuera del domicilio – trabajando, haciendo la compra, etc.-- y al hermano, quien ratifica todo lo que había contado a la psicóloga y data el inicio de las agresiones a aproximadamente 5 años atrás, cuando Lina tenía 7 u 8 años. Al tomarle declaración a la menor Lina, ella reconoce ser víctima de los abusos del padre.

Ante la gravedad de la denuncia el padre es detenido y niega los hechos e intenta culpar de los mismos al hijo, como maniobra de distracción y encubrimiento de su propia criminalidad. Su narrativa es desestimada.

Cabe resaltar que durante estas declaraciones, se le ofrece a la madre la dispensa del deber de declarar contra su cónyuge del artículo 416 de la LECRIM, al ser Lina menor de edad y no poder interponer denuncia ella misma. Esto efectivamente cesaría la investigación y procedimiento judiciales. La madre rechaza este ofrecimiento.

Se solicitan las medidas cautelares contra el padre de prisión preventiva y de prohibición de comunicación con ambos hijos. Al acordar el ingreso en prisión, se deniega la medida de prohibición argumentando que la primera hacía innecesaria la segunda. Este error judicial sería evidenciado al poco tiempo, cuando el investigado envía varias cartas a la madre solicitando que lo creyera, culpando nuevamente al hijo de sus actos y pidiendo que retirara la denuncia formalizada como tutora de la hija menor de edad. Una vez aportadas dichas cartas al procedimiento y solicitada nuevamente la prohibición de

comunicación, se acuerda también dicha medida

En la valoración médica, con intervención del médico forense, no se evidencia ninguna lesión vaginal ni anal –si bien se encuentran pequeños desgarros anales que no pueden relacionarse exclusivamente con un abuso– que pudiera corroborar las graves acusaciones que hacían los niños. Careciendo de ninguna otra prueba de cargo, este caso se afronta únicamente con la testifical de los menores, quienes estaban gravemente afectados.

3.2 Estrategia jurídica para la defensa de los intereses de la víctima

Todas las acciones jurídicas necesarias para la acreditación de los hechos se ponderan cuidadosamente, según los límites que demandaba su vulnerabilidad como menores y la debida priorización de su salud psicológica. En ausencia de un parte de lesiones o informe médico forense que pudiera acreditar la existencia de lesiones compatibles con agresión sexual, el trabajo se tenía que centrar en obtener los mayores datos posibles de ambos menores, de otros indicios que corroboraran lo que ellos manifestaban y de utilizar profesionales que pudieran analizar los testimonios de los niños, su credibilidad y, evidentemente, las consecuencias que dichas vivencias les habían ocasionado, valorando además el daño emocional o moral incurrido.

En consecuencia, la acusación se formuló en base a las declaraciones de los menores, la declaración de la madre y de la psicóloga escolar, y una analítica de infecciones de transmisión sexual de madre e hija.

La declaración del hermano Pedro, explicaba en profundidad el motivo por el que había sospechado, cómo había ideado un plan para ver lo que pasaba siendo testigo de la última agresión que describió con todo detalle y cómo, comprobada su sospecha, decidió hablar con la psicóloga porque no se atrevía a contarlo a nadie más.

Dió detalles de la última agresión, puesto que del resto no había sido testigo y por tanto no podía concretar ni el número de agresiones, ni lo que ocurrió en cada una de ellas, ni cuándo comenzaron. Sí declaró sobre las muchas ocasiones en que había visto o escuchado a su hermana llorar o gritar, “como de dolor”.

La declaración de la menor Lina, víctima directa de las agresiones, fue obtenida gracias a la buena práctica de los facultativos. Ésta, inicialmente no quiere contar nada en la consulta. Los facultativos decidieron entonces entrevistarla a solas por si la presencia de la madre la intimidaba o le ocasionaba algún temor, propiciando que la niña contara que el padre la agredía y que no lo contaba porque tenía miedo de que llevara a cabo las amenazas de hacer daño a ella, a su hermano o a su madre. Aunque tampoco podía precisar el momento en que comenzaron las agresiones ni el número de veces que había sido violada sí que fue contundente a la hora de ofrecer otro tipo de detalles que, por su contenido, no hubiera conocido de no haber sido objeto de esas prácticas.

Así contó que, a veces, tenía que hacer felaciones (“chuparle el pito”) o masturbar al padre (le tenía que “mover el pito”); en otras ocasiones, era el padre el que la chupaba a ella por todo el cuerpo. Y, siempre, terminaba con penetraciones anales (“me metía el pito por el culo”) utilizando lubricantes (“me echaba en el culo de un bote y él se echaba en el pito de otro”). Evidentemente, este tipo de detalles no podía ser conocido por la niña si no hubiera sido víctima de todos los actos que describía.

Incluso contó cómo el padre le mostraba videos en el móvil en los que se veía a ambos progenitores manteniendo relaciones sexuales para que ella aprendiera, ya que le decía que “tienes que hacerlo como mamá”.

Cabe destacar la estrategia de la defensa, tanto del padre como su representación jurídica, que se basó en desacreditar a los menores. Inicialmente, al ser acusado, el padre elige criminalizar a su hijo de sus actos.

Argumentó incluso que la mala relación entre padre e hijo se debía precisamente a que él era conocedor de estos supuestos abusos sexuales de Pedro hacia su hermana, por los cuáles sin embargo no habría estimado necesario ningún otro tipo de intervención, ni psicológica ni siquiera tampoco de ponerlo en conocimiento de la madre de los menores, sino que habría libremente permitido que continuaran estos supuestos abusos.

La defensa aprovechó después la imposibilidad de los menores de precisar ciertos detalles de los abusos del padre –de media década de duración y que ocurren además cuando ellos aún tienen edades muy cortas–, alegando el principio de presunción de inocencia o, en su defecto, el principio in dubio pro reo. Su pretensión fue que las propias víctimas menores de edad testificasen con la misma nitidez que un adulto, y al ser este baremo imposible de alcanzar, que se desestimasen por completo sus testimonios.

La madre, ajena a todo lo que ocurría, no dudó en ningún momento cuando los hijos hicieron estas manifestaciones, puesto que esclarecieron varias dinámicas del núcleo familiar: que Lina fuese “la preferida” del padre, mientras que la relación de él con el hijo era sumamente difícil; y que Pedro se negase a quedarse con el padre o en el domicilio si su madre salía, prefiriendo cualquier actividad –por ejemplo, prefiriendo ir a hacer la compra antes que quedarse en casa jugando–; y que los menores manifestaran ciertas dificultades en el colegio –irritabilidad, falta de atención a sus estudios– que no se habían identificado como consecuencia en del abuso que venían sufriendo en casa por parte de su padre

Asimismo, la madre pudo ratificar las manifestaciones de la hija al respecto del lubricante, ya que ella había adquirido dos productos (botes de diferentes colores como decía la niña) que no había utilizado nunca como pareja pero que comprobó que sí se habían usado.

La colaboración que aportó la psicóloga del centro escolar, tanto en su informe inicial

como en su declaración como testigo/perito durante el juicio, fue determinante para la obtención de una sentencia condenatoria. Ella conocía a ambos menores y venía trabajando con ellos en los problemas de adaptación escolar que presentaban, y había creado un vínculo de suficiente confianza como para posibilitar que Pedro le transmitiera los hechos. Su testimonio profesional relacionó íntegramente la severa afectación emocional y psicológica de los menores con los hechos, reafirmando la credibilidad de los mismos. Ni siquiera había sospecha de malos tratos a la madre.

Por último, se dispuso de los resultados de una analítica de madre e hija, ambas positivas al virus del herpes simple 1+2 Ac (IgG), de transmisión sexual. Ello, por sí solo, no implicaba necesariamente que el padre fuera culpable de los hechos que se le imputaban pero corroboraba el relato de la menor al constatar que madre e hija tenía el mismo virus de transmisión sexual, coincidiendo en el tiempo cuando la menor no tenía edad (ni mantenía) ningún tipo de relación sexual con nadie y la madre sólo la mantenía con el padre.

3.3 Afrontamiento de problemática de naturaleza jurídica

Como acusación particular, hubo de trabajar en varios frentes. En primer lugar, no se contaba como prueba con los vídeos que el acusado había exhibido a la menor pues, analizados el móvil y ordenador, no se encontró ningún archivo de contenido sexual.

Es más, no se encontró absolutamente ningún archivo. El padre, en su defensa, había manifestado que él no había mostrado nada a los hijos. Reconoció que veía pronografía pero que la borraba de forma inmediata. Este reconocimiento, en vez de reforzar la presunción de inocencia como se pretendía por la defensa, permitió acreditar que el mismo tenía suficientes conocimientos informáticos como para proceder al borrado de archivos en ambos dispositivos para que no pudieran ser localizados.

Por otra parte, la edad y la vulnerabilidad de ambos hermanos era la mayor de las preocupaciones de la madre, de los servicios sociales que los atendían y, por supuesto, de la acusación. Para evitar posibles revictimizaciones se solicitó, y así se acordó, que se les tomara declaración como prueba preconstituida y en la sala Gesell.

La declaración como prueba preconstituida permitía que no tuvieran que volver a declarar más, evitando su participación en el juicio oral, ni presencialmente ni a través de otros medios como la videoconferencia.

Es decir, les permitía, en la medida de lo posible, terminar con el problema en el momento en que realizaran dicha declaración. El posible inconveniente es que si la declaración es incompleta, o no resulta contundente, adolece de imprecisiones o detalles, etc., no se cuenta con la declaración en juicio para poder precisar, matizar o complementar la misma. A pesar de ello, se optó por esta opción como medio más apropiado para proteger a los menores. Ambos volvieron a contar lo mismo que ya habían manifestado en dependencias policiales, a la psicóloga y a los médicos.

Al contar con un espacio de protección y seguridad, como la Sala Gesell, y con la canalización de su declaración a través de la psicóloga adscrita al Juzgado, se consiguió que ambos declararan en un estado más tranquilo y confiado a pesar de la dureza del relato.

Otro gran inconveniente que se sufrió desde el principio y hasta el mismo juicio oral fue la falta de apoyo de la fiscalía, que tan sólo acusaba por un delito de agresión sexual solicitando pena de prisión de 15 años, inhabilitación absoluta, inhabilitación para empleo o cargo público durante 10 años, privación del derecho a la patria potestad durante 10 años, prohibición de comunicarse o acercarse a la hija a una distancia de 300 metros durante 20 años, y una indemnización de 20.000€.

En cambio, la acusación particular lo hacía por dos delitos: un delito continuado de abusos

sexuales del art. 181, 2, 3 y 4 del CP; y un delito de exhibición de material pornográfico entre menores del art. 186 del CP, concurriendo en este último la agravante de abuso de superioridad y parentesco de los art. 22.6 y 23 del CP.

La sentencia estimó todas las peticiones de la acusación salvo lo relativo a la duración de la pena de prisión por el delito de agresión sexual que rebajó de los 25 años que se solicitaban a 20 años.

En el fallo de la sentencia, dictada por la Audiencia Provincial, se condenó al padre como autor de un delito continuado de agresión sexual a 15 años de prisión, inhabilitación absoluta durante el tiempo de condena, prohibición de acercarse a la hija a una distancia inferior a 500 metros y a comunicar con ella por cualquier medio durante 25 años. Igualmente condenó por un delito de exhibición de material pornográfico a menores de 16 años, concurriendo la agravante de parentesco, a la pena de un año de prisión, inhabilitación especial para el derecho de sufragio pasivo, prohibición de acercarse a la hija a una distancia inferior a 500 metros y a comunicarse con ella por cualquier medio durante 5 años.

También se impuso la pena de inhabilitación especial para cualquier profesión, oficio o actividades que conlleven contacto regular y directo con personas menores de edad por un tiempo de 20 años. Como responsabilidad civil, la indemnización para la hija, se estableció en 50.000,00€. Asimismo, y aunque ya se había obtenido la privación de la patria potestad de ambos menores por vía civil (por los motivos antes expuestos), se acordó la pena de privación de patria potestad de sus dos hijos.

Otra de las solicitudes de la acusación y, en este caso también del Ministerio Fiscal fue la aplicación del artículo 362 del CP, es decir, que no se clasificara en tercer grado hasta que el condenado hubiera cumplido la mitad de las penas de prisión impuestas. Fue estimada.

La sentencia fue recurrida por la defensa impugnando la acusación particular dicho recurso. El TSJA ratificó íntegramente la misma, desestimando el recurso.

3.4 Afrontamiento de problemática de naturaleza no jurídica

El problema fundamental fue la imposibilidad de derivar a los niños para ser atendidos en el programa de evaluación, diagnóstico y tratamiento a menores víctimas de violencia sexual. Y este problema derivaba del propio protocolo para participar en este programa, que exige la autorización de ambos progenitores.

Es obvio que esta exigencia no contempla los supuestos en los que es el propio padre, como el caso que nos ocupa, el que lleva a cabo estas conductas de agresión sobre sus hijos.

Se crea así una laguna en recursos básicos de ayuda ante este tipo de emergencias que deja efectivamente desprotegidos a los menores víctimas de sus progenitores y que sólo puede ser solventada con la autorización judicial.

En este caso, como no se contaba con el del padre -por motivos obvios- se informó a la madre que era necesaria la autorización judicial. Solicitada la misma, la instructora se negó, en varias ocasiones, a acordarla. Hubo que iniciar una procedimiento civil, de forma paralela, para privar de patria potestad al padre y que así no fuera necesaria, al estar privado de cuantos derechos contempla dicha institución, su autorización.

Este formalismo en los requisitos publicados por la Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales, la no adaptación de los mismos a otras posibles realidades y la obstinación de la instructora conllevaron que la precisa intervención con los menores se demorara sustancialmente en un momento crítico.

A pesar de ello, se contó con un buen apoyo por parte de los Servicios Sociales del Ayuntamiento de la localidad en la que residían, que procuró herramientas de forma constante para afrontar la situación tan delicada, tanto personal como social y

económicamente, que afrontaban niños y madre.

Cabe destacar también el repetido ofrecimiento de que la madre no declarara contra su cónyuge en representación de su hija, intento inequívoco en este caso de la propia Administración de enmascarar un delito y desacreditar y desatender a una menor violentada. Quedan plasmados el estigma social y la falta de conciencia sobre la realidad de las violencias (sexuales) hacia la infancia que todavía persisten en nuestro sistema jurídico y nuestra realidad social.

Madre e hijos mantuvieron, sin fisuras, sus relatos a lo largo de todo el procedimiento. Lina y Pedro, tranquilos ante la imposibilidad de que el padre les hiciera daño o cumpliera sus amenazas, ratificaron todo lo que habían manifestado con anterioridad. La madre, incluso, pudo aportar más datos en el juicio oral y apoyó los hechos narrados por sus hijos.

3.5 Normativa de aplicación y fundamentación jurídica

Este caso pasó primero por el Juzgado de Instrucción, después por la Audiencia Provincial y finalmente por el Tribunal Superior de Justicia, estando ahora en curso en el Tribunal Supremo.

Queda constituido un delito de agresión sexual a menor de carácter continuado (art. 74 del CP) y del art 181 1,2 3 y 4e) y 74 del CP al estimar, según el TSJ “plenamente acreditados los hechos que relató la hija del acusado en la prueba preconstituida”, concluyendo que las manifestaciones de la menor se mantienen “persistentes en el tiempo, y resultan objetiva y subjetivamente creíbles, además de mencionar elementos de corroboración periférica y ponderar, asimismo, como elemento de cargo fundamental el testimonio prestado por el (hermano)”.

Se rechazan repetidamente las alegaciones de la defensa de que ambos relatos estaban “plagados de contradicciones y lagunas”, mencionándose la STS núm. 938/2016, de 15

de diciembre por la que “la declaración de la víctima, según ha reconocido en numerosas ocasiones la jurisprudencia de este Tribunal Supremo y la del Tribunal Constitucional, puede ser considerada prueba de cargo suficiente para enervar la presunción de inocencia, incluso aunque fuese la única prueba disponible, lo que es frecuente que suceda en casos de delitos contra la libertad sexual, porque al producirse generalmente los hechos delictivos en un lugar oculto, se dificulta la concurrencia de otra prueba diferenciada”.

El TSJ reafirma “la inexistencia de contradicciones de la niña sobre cómo ocurrieron los hechos y dónde ocurrieron” de su declaración al Juzgado Instructor, en la que narró “de forma espontánea [...] detalles tan mórbidos”. El testimonio del hermano fue asimismo crucial, “describiendo de forma detallada y minuciosa la secuencia que logró visualizar directamente tras hacerse el dormido”. Quedan así probados los “hechos nítidamente creíbles” también sustanciados por el triple test de fiabilidad del testimonio de la menor y porque “la especial brutalidad que emplea el padre con su hija se convierte en una constante el resto de ocasiones en que la agrede durante todo este tiempo”.

La defensa intentó negar las agresiones sexuales según la inexistencia de lesiones encontradas en las zonas genitales de la menor susceptibles, argumentación que el TSJ rechazó enérgicamente poniendo de manifiesto que “el extenso periodo durante el que se produjeron las agresiones, la rápida recuperación de éste tipo de tejidos y la técnica de introducir los dedos de una de sus manos en el recto de la menor antes que su pene (dilatando por consecuencia dicha zona anatómica), han podido minimizar la irrogación de lesiones relevantes, y la lesión detectada en región perianal compatible con una penetración anal”.

Mencionan también el empleo de lubricante, corroborado asimismo por la madre de la menor que declaró había un bote usado que ella no había utilizado.

Se estima también una agravante de parentesco del artículo 23 del CP y del 181. 4 e, que la defensa trató de impugnar.

La Audiencia Provincial señala que el aprovechamiento de esta posición de superioridad “no se limitó sólo a prevalerse de su convivencia con la menor y de su relación de superioridad sobre la misma por ser su padre, sino que utilizó intimidación e incluso en algún momento algún tipo de violencia sobre la menor”, específicamente “una clara y evidente intimidación ambiental, un estado de intimidación permanente o una situación objetiva intimidante” apoyada en las amenazas del padre de que la menor no contase nada a su madre y que “lo hiciese en condiciones” porque sino “iba a pasar algo malo”.

El TSJ valoró esto como “desafortunadas expresiones susceptibles de alumbrar todo tipo de horrores infantiles , tanto en lo que respecta al infortunio de su madre , cuya seguridad quedaba en trance , al igual que la de su hermano y la suya misma” y en definitiva “un temor susceptible de rebasar todas las fronteras de la sensibilidad infantil ,en el seno de la amenaza del mal [...] y ciertamente verosímil” con el objetivo consumado de “quebrantar la voluntad de la menor (mediante) comportamiento clara e incuestionablemente intimidatorio”.

La Audiencia Provincial apuntó además cómo la menor declaró que el padre “a su hermano lo odiaba, porque él se escabulló cuando su padre lo intentó violar, lo que acrecentaba el temor de la menor a las consecuencias que podría tener para ella el oponerse a los actos sexuales que su padre le imponía” y denotaba también la peligrosidad milagrosamente esquivada de la misma conducta criminal del padre que haya podido mostrar también hacia su hijo.

Queda recogido un delito de exhibición de material pornográfico a menores con la agravante de parentesco del artículo 23 del CP, mencionando la AP que las declaraciones de madre y hermano ratifican que el padre veía vídeos pornográficos en el ordenador y

que, según el TSJ, “aún cuando lograrse neutralizar o borrar el material exhibía escenas de ésta índole a la niña, llegando a enseñarle secuencias en las que el acusado practicaba sexo con su consorte visionado en la que animase a la menor a hacer los mismos ruidos y a hacerlo mejor”.

Se estima la responsabilidad civil del Art. 116 del CP en 50.000€ como la “adecuada compensación, que nunca alcanzará la reparación” de los daños a la víctima.

Se establece pena de prisión y posterior medida de libertad vigilada, privación de patria potestad, medida de alejamiento y pena de inhabilitación especial según el art 192 del CP para cualquier profesión, oficio o actividades, sean o no retribuidos, que conlleve contacto regular y directo con personas menores de edad, por un tiempo de 20 años.

3.6 Conclusiones

Según un estudio jurisprudencial de Save the Children se estima que tan sólo el 15% de los abusos llegan a denunciarse, y de entre ellos, sólo el 24,9% utiliza la prueba preconstituida. Según estos parámetros, el caso de Lina quedaría dentro del margen “privilegiado” de casos denunciados y con ciertos recursos jurídicos específicos implementados.

Aun así, este fue un caso complejo en varias facetas, tanto por la naturaleza de los hechos que exigía privacidad en su comisión como por las víctimas, de corta edad y muy vulnerables al estar ligadas al agresor por vínculos familiares que posibilitaron su silencio durante muchos años.

Por su parte, la madre mantuvo una buena disposición para colaborar, pero disponía de escasas herramientas para hacerlo y además había sido mantenida por el agresor en una ignorancia al margen de los hechos durante años, lo que en algunas ocasiones, dificultaba la forma en afrontar el curso de los procedimientos y la toma de decisiones.

Tanto la defensa como la propia Administración intentó disuadirla de iniciar o

continuar sus acciones legales, y en tanto que éstas se produjeron, trataron fehacientemente de desacreditar por todos los medios a las víctimas, los menores.

El resultado fue satisfactorio en lo relativo al reconocimiento de los hechos y la imposición de las penas. Por su parte, la víctima, no recibirá nunca la indemnización impuesta, por lo que ni siquiera se la reparará económicamente del grave daño sufrido durante tantos años de su infancia.

Este daño la perseguirá siempre, a ella y también a su hermano. De hecho, ya se tiene conocimiento de comportamientos destructivos que Lina está llevando a cabo, derivados de los abusos de los que fue víctima. A pesar de que la propia psicóloga anticipó los mismos, no se han podido evitar. Y ello nos hace pensar que, en realidad, no se hizo justicia, pues la víctima sigue siéndolo mucho después de que el delito “haya sido cometido”.

Referencias

- BOZA MORENO, Elena. (2023). Delitos contra la libertad sexual: hacia una armonización Europea. *Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología*, (2) 9-16.
<https://doi.org/10.46661/respublica.8045>.
- CALDERÓN, Amalia, y NIETO MORALES Concepción. (2014). Guía de intervención judicial sobre violencia de género. Dykinson.
<https://doi.org/10.2307/j.ctt1k232vs>
- CALDERÓN, Amalia.(2014). *Guía para la comunicación de la violencia de género.: La intervención letrada en la defensa de las víctimas de violencia de género*. Sevilla: Consejería de Justicia e Interior.
- CALDERÓN, Amalia, y ATOCHE GARCÍA, María José. (2023). La violencia de genero desde la intervención letrada. En *Soluciones prácticas a controversias de la vida diaria. Casos Prácticos: Jurídicos, Socio-Jurídicos, Sociales*, 103-29. Dykinson.
<https://doi.org/10.2307/jj.1866708.8>
- CALDERÓN, Amalia. (2021). El perito de parte: la defensa interesada. Familia y violencia de género». En *Análisis y valoración de la prueba pericial: Social, Educativa, Psicológica y Médica. El Perito Judicial*, 192-204. Dykinson.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv282jjxn.17>
- CALDERÓN, Amalia, (2024). La violencia de genero desde la intervención letrada. En *Nieto Cabrera, María Elena, Nieto Morales, Concepción (coord.) Casos prácticos: jurídicos, socio-jurídicos, sociales que contribuyen a resolver problemas de la vida cotidiana*. Dykinson, 105-128. Dykinson.
<https://doi.org/10.2307/jj.22246938.8>
- CALDERÓN, Amalia. (2020). El hábito no hace al monje, ni la toga al abogado. por la lucha y defensa de los derechos. la mujer en la abogacía». En *El trabajo de la mujer en el siglo XXI: la experiencia de la mujer en el mundo laboral*, Dykinson.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv105bcdn.6>
- CARUSO FONTÁN, Viviana., POMARES CINTAS, Esther., y GARCÍA ÁLVAREZ, Pastora (2024). Introducción al monográfico especial sobre “Debates jurídico-criminológicos sobre la Ley 10 2022 de 6 de septiembre, también conocida como Ley del ‘solo sí es sí’”. *Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología*, (4) 9-11.
<https://doi.org/10.46661/respublica.10308>
- DOMÍNGUEZ CASTELLANO, Fátima, NIETO-MORALES, Concepción y CALDERÓN, Amalia. (2014). Guía de intervención judicial sobre violencia de género. Dykinson.
<https://doi.org/10.2307/j.ctt1k232vs>
- FERNÁNDEZ VIDAL, Josefa. (2024). La violencia sexual: factores de riesgo, perfil del agresor y marco normativo. *Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología*, (4) 104-17.
<https://doi.org/10.46661/respublica.9523>.
- GÓMEZ RIVERO, María del Carmen y MENDOZA CALDERÓN, Silvia. (2019). *Casos prácticos de derecho penal: Parte general*. Tecnos.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv1k03p43.9>

LANCHARRO CASTELLANOS, Alba. (2024). Aspectos victimológicos, psicológicos y forenses en violencias sexuales. *Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología*, (4) 172-91. <https://doi.org/10.46661/respublica.9450>.

LÓPEZ PEREGRÍN, Carmen. (2023). ¿Pueden Los Menores Consentir Conductas De Exhibicionismo, provocación Sexual O elaboración De pornografía?. *Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología*, (1) 9-24. <https://doi.org/10.46661/respublica.8051>.

MORENO ACEVEDO, Rosmari. (2023). Los delitos relativos a la captación o utilización con fines exhibicionistas o pornográficos, o para la elaboración de pornografía infantil, art. 189.1 a). *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 25-17, pp. 1-32. <http://criminet.ugr.es/recpc/25/recpc25-17.pdf>

NIETO MORALES, Concepción y NIETO CABRERA, María Elena (2023). Soluciones prácticas a controversias de la vida diaria: Casos Prácticos 1º ed. Dykinson. <https://doi.org/10.2307/jj.1866708>

NIETO MORALES, Concepción, CASTELLANO DOMÍNGUEZ, Fátima, CALDERÓN, Amalia, y TORRES REVIRIEGO, María del Rosario (2015). Guía de Intervención Judicial sobre Violencia de Género. Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1k232vs>

SIERRA LÓPEZ. María del Valle. (2022). Comisión de varios delitos y libertad vigilada. Análisis en delitos sexuales y delitos contra la vida. *Revista General de Derecho Penal*, (38).