

Ahotsak

El papel de las Ciencias Sociales y Humanas ante los retos del presente

Fernando Bayón y Felix Arrieta (Eds.)



Deusto

Ahotsak.
El papel de las Ciencias
Sociales y Humanas ante los
retos del presente

Fernando Bayón y Felix Arrieta (eds.)

Ahotsak.
El papel de las Ciencias
Sociales y Humanas ante
los retos del presente

2026
Universidad de Deusto
Bilbao

Diseñadora de portada: Barbara Sarrionandia, responsable de comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Deusto.

© Publicaciones de la Universidad de Deusto
Apartado 1 - 48080 Bilbao
e-mail: publicaciones@deusto.es

ISBN: 978-84-1325-302-2
Depósito legal: LG BI 00966-2026

Resiliencia digital: estrategias de autocuidado y protección digital en la infancia. Un análisis cualitativo y desde enfoque de género de las narrativas infantiles

Estibaliz Linares Bahillo, Ainhoa Izaguirre Choperena, Alize Etxeberria Centeno y Amaia Mosteiro Pascual

Universidad de Deusto (España)

Más información en el apartado de Autoría (página 193)

Introducción

Este trabajo forma parte del proyecto *Cyber-Resistance: Ante la tercera brecha digital de género y ciberviolencias en la infancia: coeducación, oportunidades y resistencias* (PID2022-141970OA-I00), realizado en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) y Canarias; y enmarcado en la convocatoria de RETOS 2022 —Proyectos de Generación de Conocimiento 2022 por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

El texto presenta los resultados obtenidos en la CAPV y analiza desde un enfoque cualitativo y desde una perspectiva feminista, las estrategias de afrontamiento y autocuidado digital («resiliencia digital») de las y los menores entre 5 y 13 años. Así, los objetivos específicos son: 1) Identificar formaciones y estrategias de prevención que se están poniendo en práctica en la CAPV; 2) Concretar, desde la perspectiva de género, posibles estrategias de protección digital, emocional y social (denominada resiliencia digital) que las niñas y niños que han participado en el proyecto

Cyber-Resistance desarrollan durante la infancia; 3) Analizar, desde la perspectiva de género, el papel de las redes educativas formales e informales como agentes de prevención de ciberviolencias machistas y crianza digital segura.

Para ello, se han desarrollado 31 grupos de discusión compuestos por 104 chicas y 117 chicos (no han participado menores que se identifiquen como no-binarios), de los y las cuales 30 son de origen migrante y racializado, y 6 tienen discapacidad intelectual, en 9 colegios en la CAPV.

El documento se compone de un primer apartado con la revisión teórica sobre el tema objeto de estudio; posteriormente, se explica la metodología y la configuración de la muestra, para proceder con el análisis cualitativo de las narrativas de los niños y niñas. Por último, se presentan las principales conclusiones del estudio.

Revisión teórica

La infancia se socializa en contextos multiscreen desde edades muy tempranas. Algunos estudios muestran que las primeras conexiones y «toqueteos» digitales comienzan en la etapa de 0-3 años (Haenlein *et al.*, 2020; Delgado *et al.*, 2024; Brush *et al.*, 2023), integrando dispositivos móviles, pantallas digitales/inteligentes, videojuegos en red y plataformas sociales en su vida cotidiana, con fuerte incremento del uso entre los 8 y los 12 años (Arufe-Girálbez *et al.*, 2020; Dúo Terrón *et al.*, 2025).

Estudiar la infancia supone entender su realidad y mundo digital, y para ello se requiere de un análisis complejo e interseccional, ya que esta hiperconectividad se atraviesa por brechas socioeconómicas y territoriales, lo que condiciona el tipo de acceso, la calidad de la conexión, el contenido al que acceden, y el grado de supervisión adulta (Contreras Cázares *et al.*, 2020; Torrecillas Lacave *et al.*, 2020). Estos usos no son neutros, sino que producen riesgos diferenciales para la infancia situada en posiciones de desventaja por pobreza, origen migrante, ruralidad o discapacidad. Asimismo, los contenidos a los que acceden y los usos que realizan de los instrumentos responden a expectativas y sesgos de género (Dúo Terrón *et al.*, 2025; Guevara Ayón, 2020; Linares *et al.*, 2019).

En estudios con niños y niñas de primaria se observa un acceso masivo a redes y videojuegos pero con patrones diferenciados: las niñas se orientan más hacia redes sociales, mensajería y creación de contenidos vinculados a la imagen, mientras que los niños concentran más tiempo en videojuegos competitivos y usos tecnocentrados (Dúo Terrón *et al.*, 2025; Guevara Ayón, 2020). Estos patrones se sostienen en expectativas adultas que interpretan el uso tecnológico de las niñas como «más social» y vul-

nerable, y el de los niños como autónomo o «naturalmente» arriesgado, lo que deriva en un control parental y escolar diferencial (Torrecillas Lacave *et al.*, 2020; Regalado Rodríguez, 2020). Asimismo, la perspectiva interseccional muestra que niñas racializadas, con discapacidad o de clases populares cargan con una vigilancia más intensa y con menos capacidad de agencia sobre sus entornos digitales (Alaníz-Hernández, 2020; Montalvo-Vergara *et al.*, 2025).

Esta realidad alimenta lo que se ha denominado como la tercera brecha digital de género (Linares *et al.*, 2019), y que reproduce una realidad desigual, favoreciendo y sosteniendo violencias machistas en el mundo digital. La perspectiva feminista subraya que estas violencias digitales no constituyen fenómenos aislados, sino manifestaciones contemporáneas de un continuo de violencia patriarcal que va de lo simbólico a lo físico, y que se reconfigura en entornos tecnomediados (Donoso-Vázquez, 2020; Paz-Rodríguez, 2022). Para acotar estas formas de violencia existen diferentes acepciones: «online gender-based violence», «online gender-based violence against women and girls», «violencia de género digital», «ciberviolencia sexista» y «ciberviolencias machistas» (Hicks, 2021; Torres *et al.*, 2014). No existe un criterio teórico unificado, ni legislativo, por lo que tomando como referencia la perspectiva feminista interseccional, se habla, en este caso, de ciberviolencias machistas para referirnos a conductas como acoso sexual en línea, envío de mensajes degradantes, vigilancia y control digital, difusión no consentida de contenidos íntimos, acoso contra menores, ciberpersecución y uso instrumental de plataformas para amenazar, humillar o chantajear a víctimas en función de su identidad, esquemas de género u orientación sexual (Regalado Rodríguez, 2020).

En la primera infancia estas prácticas adoptan formas aparentemente «lúdicas», como creación de perfiles falsos para ridiculizar a una compañera, circulación de fotos humillantes o comentarios sexualizados sobre el cuerpo, que muchas veces son trivializadas por las personas adultas como «bromas» (Revelo Miranda & Herrera López, 2025; Sánchez, Magaña & Telumbre, 2022). En cuanto a la prevalencia de ciberviolencias machistas en la infancia y diferencias entre chicas y chicos refiere, las investigaciones más recientes no muestran resultados claros, ya que generalmente se insertan en un marco más amplio de ciberacoso y riesgos digitales, y en la etapa de la adolescencia. Además, se muestra que estamos ante un problema más cualitativo que cuantitativo. Revisiones recientes evidencian que entre un 10 y un 30% de menores preadolescentes han sufrido episodios de ciberacoso y que los roles de agresor y víctima suelen solaparse en el tiempo (Estévez *et al.*, 2020; Revelo Miranda & Herrera López, 2025). En España y otros países latinoamericanos, se constata una implicación mayor de los niños en la agresión, pero una sobrerrepresenta-

ción de niñas en las trayectorias de victimización reiterada y de acoso con componentes sexuales o de control de la reputación (Fernández-Herrerías *et al.*, 2024; Morales & Serrano, 2014).

Otra problemática que está emergiendo en los contextos digitales infantiles es la (sobre)exposición de menores a contenidos sexuales no deseados y contenido heterosexista (Contreras Cázarez *et al.*, 2020; Regalado, 2020; Martínez, *et al.*, 2020). Por esta razón, no solo se debe prestar atención a las agresiones y ataques que se dan entre ellas y ellos y a las que pueden recibir por parte de otras personas, incluso adultas; sino también al contenido al que pueden acceder.

Asimismo, resulta indispensable visibilizar que las niñas migrantes, indígenas o afrodescendientes, niñas con discapacidad o hijos e hijas de mujeres víctimas de violencia de género presentan un mayor riesgo de cibervictimización, una menor credibilidad cuando denuncian y más barreras para acceder a protección institucional (Alaníz-Hernández, 2020; Jiménez-Cortés & Hermoso-Soto, 2024). En contextos marcados por racismo, clasismo o LGTBIQ+fobia, el contenido de las agresiones mezcla insultos sexistas, racistas y homo-transfóbicos, configurando experiencias de violencia complejas que desbordan las categorías tradicionales de la violencia (Usuga *et al.*, 2023; Uribe-Rodríguez *et al.*, 2016).

Estamos ante una realidad desigual y atravesada por esquemas tradicionales heteronormativos, blancos y capacitistas, con profundas consecuencias en la infancia a nivel psicológico, relacional y educativo. La victimización reiterada se asocia con mayores síntomas ansioso-depresivos, problemas de sueño, somatizaciones y retraimiento social, incluso cuando los episodios no son percibidos como «graves» por el entorno adulto (Torrecillas *et al.*, 2025; Sánchez & Benítez, 2022; Morea & Calvete, 2022). El ciberacoso afecta a procesos neuropsicológicos como la atención y la autorregulación emocional, comprometiendo el rendimiento escolar y el sentido de pertenencia al centro educativo (Revelo & Herrera, 2025). Desde una mirada interseccional, estos efectos son más intensos en menores que ya viven desigualdades materiales o discriminaciones múltiples, para quienes la escuela y los entornos digitales pueden convertirse en espacios de expulsión simbólica en lugar de espacios de protección (Mancera, 2020; Munger & Markström, 2019).

Ante esta problemática, la mediación parental, la educación digital y los límites de ciberseguridad se convierten en condición necesaria para la prevención de ciberviolencias machistas y el acceso a contenidos heterosexistas (Torrecillas Lacave *et al.*, 2020; Sánchez & Benítez, 2022; Arenas *et al.*, 2025). Aunque la educación formal e informal se posicionan como herramientas clave, Mancera (2020), Manosalva (2022) y Calero-Palma *et al.*, (2025) apuntan que, tras la digitalización acelerada por

el COVID-19, se ha generado un marco de políticas educativas tensionadas que ha ampliado las brechas entre escuelas y territorios y familias y menores.

De este modo, las respuestas adultas y escolares frente a estas violencias suelen ser insuficientes y están atravesadas por mitos de género. Una parte del profesorado reconoce su falta de competencias para identificar y abordar la violencia de género, incluida la que se da en entornos digitales, en las primeras etapas educativas (Rebollo Catalán *et al.*, 2025; García-Pérez *et al.*, 2024). Díaz-Aguado *et al.*, (2021) y Fernández-Zurbarán (2018) sostienen que, en primaria, otra problemática existente y que no debe ser ocultada es la violencia directa (off-line), y cómo esta se da debido a esquemas y patrones culturales machistas, y cómo su entorno educativo responde a ella también de forma diferenciada. Igualmente, Lemus-Pool *et al.*, (2020), Lopera-Zuluaga *et al.*, (2021) y Regalado (2020), afirman que las familias con menor capital socioeconómico y/o migrantes, tienen menos recursos, una mayor desconfianza en las instituciones, y por ello, los procesos de denuncia y reparación se convierten en caminos con más obstáculos que para las familias heteronormativas blancas.

Lo que no presenta duda alguna es que las familias y la escuela son referentes centrales de prevención y afrontamiento, siempre que se les dote de recursos y formación específica. El estilo de crianza implicado, comunicativo y afectuoso reduce la probabilidad de victimización y perpetración, mientras que la mera restricción o vigilancia sin diálogo puede aumentar el riesgo y el silencio (Zhu *et al.*, 2021). Debido a ello, es preciso desarrollar estudios que pongan el foco en las estrategias positivas y de prevención ante este tipo de ciberviolencias para identificarlas y para analizar los mecanismos existentes que se están articulando frente ellas.

Yosep *et al.*, (2025) y Haas (2020) afirman que la formación en «parentalidad digital» mejora la capacidad de madres y padres para acompañar. Según estos estudios, las familias deben hablar de riesgos sin alarmismo, negociar normas de uso y sostener a menores que han sufrido ciberviolencias, en lugar de culparles o retirar dispositivos como castigo. Es decir, se trata de trabajar en pautas de autocuidado desde una posición emocional y afectiva, y no tanto desde estrategias meramente técnicas y límites coercitivos.

Otro agente clave para la prevención es la propia escuela. Montserrat *et al.*, (2022) y Olivia *et al.*, (2024) aseguran que el profesorado debe estar bien formado y erigirse como figura clave de apoyo y confianza, sin juicios, creando así, en las aulas, espacios seguros para el diálogo y la gestión emocional. Además, estas pautas se deben trabajar de forma explícita en el currículo desde primaria y con enfoque de género y derechos infantiles. Las revisiones de intervenciones tempranas muestran que los

programas más efectivos combinan alfabetización digital crítica con trabajo sobre emociones, relaciones igualitarias, consentimiento y cuestionamiento de estereotipos sexistas, adaptados a la edad y al contexto socio-cultural (Villardón-Gallego *et al.*, 2023).

Estos programas promueven habilidades de afrontamiento como la asertividad, la identificación de situaciones de riesgo, la búsqueda de ayuda y la denuncia temprana, empoderando especialmente a niñas y a menores en situación de vulnerabilidad (Villardón-Gallego *et al.*, 2023; Huang *et al.*, 2022). El trabajo temprano promueve la llamada «resiliencia digital» (capacidad de protegerse, pedir apoyo y seguir usando lo digital con seguridad) y actúa como factor protector clave frente a la violencia sexual facilitada por tecnologías (Amadori & Brighi, 2025).

La «resiliencia digital» permite que las y los menores asuman pautas de autocuidado frente a las ciberviolencias machistas, e incluye tanto estrategias técnicas como emocionales y relacionales. A nivel digital, estos programas enseñan a gestionar la configuración de privacidad, seleccionar contactos, reconocer mensajes o peticiones sospechosas, conservar evidencias (capturas, registros), y a utilizar funciones de bloqueo y denuncia en plataformas, reduciendo la exposición a agresiones recurrentes (Zhu *et al.*, 2021; Huang *et al.*, 2022). A nivel emocional, el afrontamiento adaptativo se apoya en validar el malestar, identificar señales de ansiedad o miedo, evitar la auto-culpabilización y romper el aislamiento buscando apoyo en iguales y adultos de confianza (Ayodeji, 2025; Rodríguez & Gómez-Baya, 2025). El fortalecimiento de competencias socioemocionales reduce el riesgo de implicarse en ciberagresiones y mejora la capacidad de responder sin reproducir dinámicas de daño (Zhu *et al.*, 2021; Chen *et al.*, 2025).

Además, cuando se trabaja explícitamente que la responsabilidad de la violencia nunca recae en la víctima y se abren espacios seguros de expresión, aumenta la disposición de niñas y niños a revelar lo que les ocurre y a pedir ayuda, incluso en contextos donde el machismo, el racismo o la LGTBIQ+fobia dificultan la denuncia (Montserrat *et al.*, 2022; Nemes & Rwabishugi, 2025).

En esta línea, se están desarrollando recursos lúdicos y digitales que enseñan autocuidado y seguridad de forma comprensible para la infancia. Las intervenciones y aprendizajes basadas en el juego han demostrado mejorar el reconocimiento de tácticas de acoso digital, la comprensión de los riesgos y las conductas de protección (no compartir datos o imágenes, bloquear y reportar, contar a una persona adulta de confianza) en menores de primaria (Raihana *et al.*, 2024).

En el contexto español, se está consolidando una red de programas, servicios y recursos que pueden apoyar las estrategias infantiles frente a

ciberviolencias machistas, aunque con cobertura desigual. A nivel escolar, la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) y los desarrollos autonómicos en coeducación y prevención de Violencia de Género (VG) impulsan planes de igualdad y protocolos de actuación ante violencia digital y sexual, junto con proyectos específicos de prevención desde primaria (Villardón-Gallego *et al.*, 2023; Montserrat *et al.*, 2022). A nivel comunitario y de servicios especializados de VG, destacan los recursos derivados del Pacto de Estado contra la Violencia de Género, como el teléfono 016, servicios autonómicos de atención psicológica a menores expuestos a violencia de género, unidades de violencia en fuerzas de seguridad y recursos municipales que incorporan la dimensión online (Fariña *et al.*, 2021; Rodríguez & Gómez-Baya, 2025). Además, se multiplican iniciativas de organizaciones feministas y de infancia que ofrecen materiales didácticos, campañas en redes y talleres en centros educativos sobre violencias machistas digitales dirigidos a niñas, niños y adolescentes, con atención específica a menores migrantes, LGTBIQ+ o en contextos de alta vulnerabilidad social (Ayodeji, 2025; Gallegos *et al.*, 2025).

Sin embargo, quedan retos pendientes como es la integración de una perspectiva interseccional. Es necesario que estos recursos sean accesibles y culturalmente pertinentes para todas las infancias, que fortalezcan la agencia de niñas y niños para nombrar, cuestionar y transformar las ciberviolencias machistas que atraviesan su vida cotidiana. Estas herramientas deben incorporar ejemplos que reflejen experiencias diversas y no reforzar estereotipos de género, sino promover modelos de chicas activas y con agencia, y de chicos que rechazan la violencia y el sexismo (Villardón-Gallego *et al.*, 2023; Chen *et al.*, 2025).

Asimismo, es importante que se trabaje en un concepto de comunidad educativa. Los programas escolares más prometedores son los que implican a todo el centro y los que combinan contenidos curriculares con actividades participativas y se adaptan a las realidades de grupos especialmente vulnerables (Villardón-Gallego *et al.*, 2023; Nguyen *et al.*, 2025).

Abordar las ciberviolencias machistas en la primera infancia exige, desde una perspectiva feminista e interseccional, ir más allá de discursos moralizantes sobre las pantallas para situar en el centro los derechos de la infancia, la igualdad de género y la justicia social. La literatura subraya la necesidad de políticas de coeducación digital que integren alfabetización crítica sobre género, diversidad, consentimiento, privacidad y uso seguro de tecnologías, junto con una reducción de las brechas de acceso y de los sesgos en la mediación adulta (EIGE, 2016; Sánchez, 2024; Sánchez-Vera, 2024). La intervención temprana debe fortalecer la capacidad de niñas y niños para identificar violencias, pedir ayuda y sostener redes de apoyo entre

iguales, al tiempo que transforma las prácticas institucionales y familiares (Hesse-Biber & Piatelli, 2012; Jiménez-Cortés & Hermoso-Soto, 2024).

Metodología

El presente trabajo tiene como finalidad analizar, desde un enfoque cualitativo y desde una perspectiva feminista, las estrategias de afrontamiento y autocuidado digital («resiliencia digital») de las y los menores que han participado en el proyecto Cyber-Resistance. Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos:

1) Identificar las formaciones y estrategias de prevención que se están poniendo en práctica en la CAPV; 2) Concretar, desde la perspectiva de género, posibles estrategias de protección digital, emocional y social que desarrollan durante la infancia (resiliencia digital); y 3) Analizar, desde la perspectiva de género, el papel de las redes educativas formales e informales como agentes de prevención de ciberviolencias machistas y crianza digital segura.

Mediante el uso de la metodología cualitativa, se han realizado un total de 31 grupos de discusión en 9 centros escolares de la CAPV en los que han participado 221 menores, 104 chicas y 117 chicos (ningún menor se identifica como persona no-binaria), de los cuales 20 son menores racializados y 6 tienen diversidad cognitiva. De estos 31 grupos de discusión, 6 se han realizado en el primer ciclo de educación primaria, 12 en el segundo ciclo y 13 en el tercer ciclo. La diferencia en el número de grupos por ciclo viene explicada por el número de clases de cada ciclo, siendo el primer ciclo de primaria el que menos clases tenía.

La selección de los 9 centros escolares ha tenido en cuenta las características del territorio, tres en Araba, tres Bizkaia y tres en Gipuzkoa. Además, se ha atendido al criterio poblacional, entorno en el que se ubica el centro (rural/urbano, centro/periferia), y de titularidad de centro (público, concertado y privado).

Para el desarrollo de los grupos se implementaron dinámicas de grupo como dibujos o representaciones visuales adaptadas a la edad de las y los participantes. El análisis de contenido se ha realizado mediante Atlas-ti atendiendo a las siguientes dimensiones: formaciones y planes de prevención realizadas; estrategias de autocuidado y ciberseguridad integradas; la escuela y familias como agentes de prevención; sesgos de género en las estrategias de autocuidado¹.

¹ La anonimización de las y los menores se ha realizado mediante codificación alfanumérica. Aunque los grupos hayan transcurrido en Euskera mayoritariamente, para el objetivo de este documento se ha considerado pertinente traducir los verbatims a castellano.

El proceso de participación cumple con los requisitos éticos necesarios y cuenta con la autorización de los y las tutores legales de los y las menores participantes.

Análisis

El análisis de la información obtenida queda estructurado en los siguientes apartados: 1) Prevención y formación en ciberviolencias; 2) La comprensión e identificación de las ciberviolencias machistas y activación de estrategias concretas de cuidado y protección, resiliencia digital; 3) La referencialidad de la familia y el profesorado como agentes de prevención; 4) Comunidad educativa: familia, colegio y menores; y, 5) Sesgos de género y estrategias de autocuidado.

Prevención y formación en ciberviolencias

La mayoría de los centros escolares participantes en el estudio han implementado formaciones dirigidas a las y los menores reflejando, por lo tanto, una creciente sensibilidad institucional ante los riesgos del entorno digital y agresiones machistas. Únicamente uno de los centros escolares no ha ofrecido formación en ciberviolencias.

En sintonía con lo que argumentan Villardón-Gallego *et al.* (2023), en el caso de los centros escolares en los que se han impartido dichas formaciones, además de aportar conocimientos técnicos, también se han ofrecido espacios de reflexión sobre cómo se construyen las relaciones digitales, cómo se ejerce y se sufre la violencia virtual, y cómo el poder puede reproducirse también mediante las pantallas. Algunos ejemplos:

MK2 ¡Mucho, un montón! (niño, 11 años, centro escolar público)

MK1 ¡Casi todo el año! (niño, 11 años, centro escolar público)

MZC3 Algunas veces. (niña, 9 años, centro escolar concertado)

La comprensión e identificación de ciberviolencias machistas y activación de estrategias concretas de cuidado y protección (resiliencia digital)

Las formaciones ofrecidas a lo largo del curso académico han permitido que los y las menores sepan identificar agresiones y violencias machistas digitales. Si bien no hacen uso del concepto de «ciberviolencia».

cias machistas», la palabra «ciberbullying» se convierte en un elemento clave a la hora de identificar las ciberviolencias, coincidiendo con estudios que advierten que las categorías empleadas por la infancia para nombrar la violencia no siempre coinciden con los marcos académicos, pero cumplen una función operativa fundamental en su identificación (Donoso-Vázquez, 2020; Linares *et al.*, 2019). Más concretamente, podemos afirmar que las y los menores comprenden su significado y son capaces de reconocer e identificar situaciones en las que se reproducen conductas de violencia digital, reforzando la idea de que las intervenciones educativas sostenidas contribuyen al desarrollo de una alfabetización digital crítica desde edades tempranas (Huang *et al.*, 2022). Veamos algunos ejemplos:

MZC2 Ciberbullying, acoso (**niño, 9 años, centro escolar concertado**)

MZC3 Pues que, acoso de una persona que se están riendo de él para que se sienta pal, por, porque creen... (**niña, 9 años, centro escolar concertado**)

MZB6 Eso es que te hagan bullying por el móvil sin saber quién eres (**niño, 9 años, centro escolar concertado**)

El hecho de que los y las menores sepan nombrar el fenómeno implica que cuentan con herramientas para reconocer conductas que antes podían ser normalizadas, invisibilizadas o minimizadas dentro de los entornos digitales. Estos hallazgos refuerzan la literatura que subraya el papel de la alfabetización digital crítica y la educación emocional temprana en el fortalecimiento de la agencia infantil y en la identificación de situaciones de ciberviolencia machista (Revelo Miranda & Herrera López, 2025; Villardón-Gallego *et al.*, 2023; Donoso-Vázquez, 2020).

Los y las menores participantes han comenzado a desarrollar diversas estrategias de autoprotección en sus interacciones digitales. Estas prácticas, aunque simples en apariencia, coinciden con medidas identificadas en la literatura como fundamentales para reducir la exposición, la vigilancia y los riesgos de violencia digital (Zhu *et al.*, 2021; Villardón-Gallego *et al.*, 2023; Ayodeji, 2025). Entre las más mencionadas destacan:

No poner fotos suyas

Una de las estrategias de autoprotección que algunas y algunos menores han comenzado a desarrollar de forma consciente es no subir fotos propias a las redes sociales. Tal y como puede contemplarse en las citas que se recogen a continuación:

MV4 Mi madre siempre dice que cuando vaya a poner una foto en Instagram que siempre sea de espaldas, porque si no... (**niña, 8 años, centro escolar público**).

MV6 Si (**niño, 8 años, centro escolar público**).

MV2 De espaldas o quitada (que la menor no salga), a mi también mi madre me dice eso (**niño, 9 años, centro escolar público**).

MV6 De espaldas o quitado (**niño, 8 años, centro escolar público**).

MV4 Porque sino hacen cosas feas en las fotos (**niña, 8 años, centro escolar público**).

MK1 Hay que tener cuidado de subir algo porque ya se queda guardado (**niño, 11 años, centro escolar público**).

Utilizar cuentas sin que aparezcan sus nombres

Otra de las estrategias más extendidas hace referencia al uso de cuentas en redes sociales que no incluyan su nombre real ni información directa que permita su identificación. Este anonimato impide que personas desconocidas, o incluso compañeros/as de escuela con los que no se tiene confianza, puedan rastrear fácilmente sus perfiles.

MT7 Y en mi opinión es un poco peligroso. Poner cosas personales es un poco peligroso (**niño, 10 años, centro escolar concertado**).

MT1 Si, eso también es verdad (**niño, 10 años, centro escolar concertado**).

MT4 Y que cojan los datos, robarlos y esas cosas (**niño, 10 años, centro escolar concertado**).

Rechazar y no agregar a personas desconocidas

Otra de las estrategias de autoprotección extendida entre el grupo de menores hace referencia a rechazar o no aceptar las solicitudes de amistad enviadas por personas desconocidas. En sus palabras:

MK4 En el *mail* unas cuantas veces que abro, me sale un *mail* de gente que no conozco para salir, y yo les bloqueo y les denuncio (**niño, 11 años, centro escolar público**).

MP2 Si, bloquearlo y no hacerle caso (**niña, 10 años, centro escolar concertado**).

MP3 Bloquearlo y no hacerle caso (**niña, 10 años, centro escolar concertado**).

MP6 Y colgarlo lo antes posible (**niña, 8 años, centro escolar concertado**).

MZD2 A mí, algunas veces, cuando juego al Fortnite, pues me envían solicitudes de amistad, y yo no las acepto **(niño, 9 años, centro escolar concertado)**.

MI3 Yo me fui a Pamplona a casa de mi tío, y fui a donde un amigo mío, que vivía abajo, al lado, y le empezaron a enviar como fotos sexuales de una chica, y él no la conocía, y la bloqueó y así y se cambió de cuenta y así **(niño, 12 años, centro público)**.

MZD1 Yo no acepto ni una, solo de mis amigos que conozco quienes son y, pero nadie más **(niño, 9 años, centro concertado)**.

No obstante, la efectividad de esta medida preventiva puede verse condicionada por la dificultad que presentan los y las menores a la hora de identificar con precisión la identidad real de personas en entornos virtuales y por la necesidad sentida de ampliar su grupo de amistades. Recoigiendo alguna experiencia:

MZD5 Sí, una vez se me ha puesto en contacto...**(niño, 9 años, centro escolar concertado)**.

Investigadora ¿Qué pasó X?

MZD5 Nada, me envió una solicitud de amistad **(niño, 9 años, centro escolar concertado)**.

MZD6 Hombre, pero eso se lo puedes rechazar **(niño, 9 años, centro escolar concertado)**.

Investigadora ¿Y qué hiciste tú X?

MZD5 Le acepté, le acepté, porque, porque quiero tener muchos amigos para...**(niño, 9 años, centro escolar concertado)**.

MZD6 Ya, pero son desconocidos, lo mismo te pueden así, y robar y poner denuncias **(niño, 9 años, centro escolar concertado)**.

MZD7 Pero así haces amigos **(niño, 9 años, centro concertado)**.

MZD6 Te pueden denunciar **(niño, 9 años, centro concertado)**.

MZD5 Ah, pues les denuncio a ellos y los eh, los expulso **(niño, 9 años, centro concertado)**.

MZD3 ¿No puedes! **(niño, 8 años, centro concertado)**.

MZD2 Sí, si puede **(niño, 9 años, centro concertado)**.

MZD3 Tienes que darle a rechazar. Ahora cuando vayas a casa rechazar **(niño, 9 años, centro escolar concertado)**.

La referencialidad de la familia y el profesorado, como agentes de prevención

Una de las conclusiones más relevantes al analizar las voces de las y los menores es que muchas niñas y niños identifican a personas adultas, especialmente familiares y profesorado, como figuras de confianza y

apoyo ante situaciones conflictivas o peligrosas. Como algunos estudios apuntaban, estas referencias adultas se consideran fundamentales para acompañar la educación digital, ofrecer pautas de autocuidado y sostener la resiliencia frente a ciberviolencias machistas (Torrecillas Lacave *et al.*, 2020; Zhu *et al.*, 2021). He aquí algunos ejemplos:

MZA10 Hay un niño que se llama X que cuando se mosquea se pone a pegar y se lo digo a mi tutora (**niño, 9 años, centro escolar concertado**).

MZA5 Es que hay personas que hacen *bullying* aquí en clase. Pues a una amiga mía le pasó una vez. es hacen *bullying* en el colegio o así y a veces se lo cuentan a sus amigas y tienen miedo de decirlo porque puede que les hagan más daño. Y estas amigas a veces recurren a la profesora, pero a las otras no les gusta, pero es que es lo mejor (**niña, 9 años, centro escolar concertado**).

MZC4 A ver eso no es una manera de solucionar ese problema, lo primero igual le tienes que decir, o él le tiene que decir a algún profesor que le están haciendo daño y luego ya que lo... (**niña, 9 años, centro escolar concertado**).

MZC4 Lo intentaron arreglar y yo cuando le llamaron albóndiga se lo dije, y le volvieron a llamar, entonces se lo dije a mi profesor, a mi tutor, y hablé con él. Pero le volvieron a llamar albóndiga, y se estaban riendo de él todo el rato y... (**niña, 9 años, centro escolar concertado**).

MN1 Hay que pedirselo a las profesoras, o a alguien, o alguna persona adulta pero a alguien (**niño, 6 años, centro escolar público**).

No obstante, algunas de las narrativas evidencian la tendencia en algunas y algunos menores de no recurrir a las personas adultas de referencia y responder ante estas situaciones de primera mano. Dicha tendencia, como estudios previos citados sostienen, puede interpretarse desde múltiples perspectivas, como por ejemplo, la búsqueda de autonomía propia, la existencia de barreras en la comunicación intergeneracional derivadas de una falta de confianza, el temor a la incompreensión, la minimización del problema por parte de personas adultas o el miedo a posibles represalias (Torrecillas Lacave *et al.*, 2020; Sánchez & Benítez, 2022; Zhu *et al.*, 2021; Yosep *et al.*, 2025). Concretamente, en el marco de este proyecto, se hallaban los siguientes relatos:

Investigadora Y por ejemplo, ¿Le contáis a alguien que os ha salido eso?

MZA10 No (**niño, 9 años, centro escolar concertado**).

MZA3 Yo no, porque si no mis padres me van a echar la bronca y me van a prohibir ver la tele y eso no me gusta, así que intento olvidarme y lo estoy consiguiendo (**niña, 9 años, centro escolar público**).

MZC4 Ya es que a mi tampoco me gusta mucho hablar de estas cosas (**niña, 9 años, centro escolar concertado**).

MZC6 Porque sino se complica el lío (**niña, 9 años, centro concertado**).

MZC4 No sé, me da un poco de vergüenza (**niña, 9 años, centro concertado**).

MZC3 A mi también (**niña, 9 años, centro concertado**).

En cuanto al papel del profesorado, es necesario destacar que en algunos de los casos, las niñas y los niños inciden en que no han recibido una respuesta adecuada. Estos y estas recalcan que en ocasiones el profesorado ha llegado a minimizar la problemática, ha llegado a mostrarse neutral evitando posicionarse ante el malestar ocurrido, o incluso ha mostrado desconfianza hacia el relato del menor, cuestionando la veracidad de lo que contaba. Esta tendencia coincide con lo señalado en la literatura, que destaca que la falta de formación específica y de protocolos claros en violencia de género y riesgos digitales puede limitar la capacidad del profesorado para intervenir de manera efectiva (Díaz-Aguado *et al.*, 2021; Fernández-Zurbarán, 2018; Rebollo Catalán *et al.*, 2025; García-Pérez *et al.*, 2024; Mancera, 2020; Manosalva, 2022). Desde sus experiencias:

MZA3 Y el profesor a veces también se pasa porque yo cometí el mismo error dos veces y me dijo «*melona*» y me dijo lo siento por decírtelo pero es que «*melona*». Y luego a la segunda [vez] dijo directamente «*melona*» y a las demás no les dijo eso (**niña, 9 años, centro concertado**).

MZA5 Pues hay profesores que cuando están enfrente tuyo les dices algo y después dicen los chicos «*no, no, es que...*» y le creen a los chicos, Ya, pero al final las profes no suelen arreglar mucho porque, ya solo cuando te pegan, por ejemplo, X nos saca, por ejemplo, para arreglarlo, pero de todas formas lo siguen haciendo (**niña, 9 años, centro concertado**).

MZA10 Cuando una vez me hice daño pasó un profesor delante mío me miró y se fue. Y yo llorando ahí (**niño, 9 años, centro concertado**).

Comunidad educativa: familia, colegio y menores

Estas disparidades revelan una cuestión de gran calado, y que se alinea con el discurso teórico previamente recogido (Huang *et al.*, 2022; Villedón-Gallego *et al.*, 2023): la coherencia en el discurso y la colaboración entre escuela— familia genera un impacto positivo en el desarrollo emocional y social de las y los menores, y se convierte en un engranaje esencial para la prevención ciberviolencias machistas. Como se puede interpretar en las siguientes citas, aquellos colegios que ponen en práctica estrategias más colaborativas (escuela/familias) favorece la detección y acción más rápida ante posibles señales de alerta:

MK2 Que a mí me han dicho que las redes sociales, pues como la salud mental, que también lo dimos en clase también, pero nos dijeron en casa (**niño, 11 años, centro público**).

MV2 Por eso no suelen decir: «Cuidado con las aplicaciones» y eso (**niño, 9 años, centro público**).

MZB3 Siempre tengo que estar con la puerta abierta, no cerrada porque imagínate que me pasa algo, o me empiezan a meterte cosas raras, y tienes que estar con la puerta abierta o algo, para avisar a tus padres rápido y no estar... (**niño, 9 años, centro concertado**).

Concretamente, en esas escuelas que se ponen en práctica acciones positivas, las y los señalan que han sido los espacios de tutoría los momentos específicos en los que se ha abordado el tema.

MZC1 En tutoría. (**niño, 9 años, centro escolar concertado**)

MZC4 En tutoría. (**niña, 9 años, centro escolar concertado**)

MZC4 Y leímos un libro y vimos un video... (**niña, 9 años, centro escolar concertado**)

MZC2 Es verdad (**niño, 9 años, centro escolar concertado**)

MZB2 Con la tutora (**niño, años, centro escolar concertado**)

MZB6 Con la tutora bueno (**niño, 9 años, centro escolar concertado**)

MZB3 Y con la de informática (**niño, 9 años, centro escolar concertado**)

Además del espacio de la tutoría, algunas narrativas identifican también la existencia de reuniones específicas dirigidas a sus familias. En este sentido, puede afirmarse que la inclusión de las familias en estos procesos refuerza el mensaje que se transmite en el aula y contribuye a generar coherencia entre los discursos escolares y los del entorno familiar. Ello reafirma lo que estudios previamente recogían, y es que la mediación parental comunicativa y coordinada con la escuela facilita una gestión de la resiliencia digital (Zhu *et al.*, 2021; Mancera, 2020; Contreras Cázarez *et al.*, 2020). En palabras de uno de los menores:

MT7 En Ordizia, no hace mucho, hubo una reunión de padres y madres donde se hablaban de pantallas (**niño, 10 años, centro escolar concertado**)

Sesgos de género y estrategias de autocuidado

En lo que a la última categoría de análisis se refiere, emergen diferencias de género en lo que a las estrategias de cuidado respecta: mientras que las niñas manifiestan una mayor disposición a pedir ayuda o compar-

tir lo que les ocurre, los niños tienden a minimizar el problema o evitar expresarlo.

Tal y como se ha recogido en el desarrollo de los grupos de discusión, frente a un conflicto como las ciberviolencias machistas, muchos de los chicos argumentan que tienden a restarle importancia a lo vivido, sentirse avergonzados por necesitar ayuda, guardarse el malestar por temor a ser juzgados por sus pares o incluso a interpretar la búsqueda de apoyo como una muestra de debilidad. Esta dinámica coincide con la literatura sobre socialización de género y vulnerabilidad digital, que muestra que los estereotipos tradicionales asignan a los niños roles de autonomía y autosuficiencia, mientras que a las niñas se les reconoce mayor disposición al cuidado y la comunicación emocional (Dúo Terrón *et al.*, 2025; Torrecillas Lacave *et al.*, 2020; Regalado Rodríguez, 2020; Alaníz-Hernández, 2020). Un ejemplo de lo mencionado:

MG6 A ver, a ver, a veces cuando me pegan sí hablo, cuando es algo pues cuando me paso eso, pues yo prefiero... No me sentó tan mal para tener que hablar con mis padres, pero porque no sé, es que no necesita-ba hablar con nadie porque (**niño, 10 años, centro privado**).

Bajo el prisma de la interseccionalidad, las narrativas de las y los menores no presentan divergencias significativas. No obstante, resulta imperativo considerar que los ejes de discriminación y las asimetrías culturales vigentes pueden operar como factores determinantes, llegando a establecer barreras de índole cultural y capacitista que condicionan las realidades de la infancia.

Conclusiones

Las narrativas de las y los menores evidencian que muchos han desarrollado habilidades de gestión del riesgo en entornos digitales, al menos en su fase inicial. Además, reflejan una interiorización temprana del autocuidado como práctica activa, no sólo como regla impuesta desde el mundo adulto.

Sin embargo, si bien la conciencia y las estrategias son valiosas, no implica que todos los riesgos estén neutralizados. La eficacia de estas medidas depende también de la red de apoyo, la continuidad de las formaciones, y el desarrollo de un pensamiento crítico que les permita interpretar matices más complejos, como las manipulaciones emocionales, o los discursos disfrazados de humor o amistad; así como algunas agresiones sexistas y machistas, y que vinculen la agresión con este mecanismo cultural.

Estas respuestas, aunque valiosas, no siempre alcanzan a proteger de manera integral. De ahí la importancia de que las estrategias de cuidado digital se piensen desde una lógica colectiva y estructural, no únicamente individual, y esencialmente feminista. La formación debe ir acompañada de una cultura escolar que promueva la empatía, el respeto y el pensamiento crítico, y que se apoye en bases orientativas de la coeducación, así como de una presencia adulta atenta y actualizada en relación con los entornos digitales; especialmente dirigida a la formación del profesorado.

Los resultados interpelan a agentes públicos y a agentes de educación, e invitan a seguir promoviendo planes y programas de prevención e intervención que trabajen con menores, familias y profesorado, así como profesionales que tengan vinculación con la infancia, ya que solo desde el impulso de políticas públicas estables se pueden afianzar transformaciones sociales y culturales.

Además, es necesario que las y los menores perciban que pueden recurrir a su familia y al profesorado ante cualquier situación incómoda, duda o amenaza, sin miedo a castigos o restricciones inmediatas. Asimismo, promover espacios cotidianos y seguros de conversación sobre su vida digital, sus intereses, y experiencias en línea, ayuda a integrar estos temas en la convivencia cotidiana y a disminuir el silencio ante posibles riesgos.

Finalmente, la prevención de ciberviolencias machistas requiere que el trabajo y acompañamiento se diseñe y articule desde marcos tecnofeministas, ya que permite cuestionar los factores y causas de las ciberviolencias, identificar patrones y roles de género, así como dar herramientas de autocuidado y ayuda pensando en los esquemas de género que se interiorizan desde la infancia temprana.

Bibliografía

- Alaníz-Hernández, C. (2020). Atención y cuidado de la primera infancia en México: Un reto para la equidad de género. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 121-140.
- Amadori, A., & Brighi, A. (2025). Technology-facilitated sexual violence among sexual and gender minority youth: The moderating role of digital resilience. *Computers in Human Behavior*, 166, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2025.108576>
- Antón, M. J. G., & Collantes, Á. G. (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. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 21, 155-182.
- Arenas, M. D. P. G., García-Rojas, A. D., Gómez, A. H., & Medel, C. P. (2025). Percepción del Riesgo de los Menores ante el Uso de las Tecnologías: Influencia

- cia de Diferentes Variables. *Rotura-Revista de Comunicação, Cultura e Artes*, 57-68. <https://doi.org/10.34623/2184-8661.2025.alfamed.342>
- Arufe Girálbez, V., Cachón Zagalaz, J., Zagalaz Sánchez, M. L., Sanmiguel-Rodríguez, A., & González Valero, G. (2020). Equipamiento y uso de TIC en los hogares españoles durante el confinamiento. *Retos*, 38, 385-393.
- Ayodeji, U. M. (2025). Examining the impact of technology-facilitated gender-based violence on the mental health and wellbeing of adolescents. *Current Journal of Applied Science and Technology*. 44(5):66-77
- Brushe M. E, Lynch J. W, Melhuish E, Reilly S, Mittinty M. N, & Brinkman S. A. (2023). Objectively measured infant and toddler screen time: Findings from a prospective study. *SSM Popul Health*, 8 (22): 1-12.
- Calero-Palma, L. A., Barban-Forte, Y., Velasco-Plaza, L. R. E., & Guerrero-Caleiro, V. S. (2025). Evaluación del impacto de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Innova Science Journal*, 7(1), 45-60.
- Chen, H.-L., Tedla, Y. G., & Chen, S.-Y. (2025). Enhancing students' emotional intelligence through nonviolent communication-based emotional scaffolding-infused digital storytelling. *Journal of Educational Computing Research*. 0(0). <https://doi.org/10.1177/07356331251396347>
- Contreras Cázarez, C. R., León Duarte, G. A., & Zozaya Durazo, L. D. (2020). Variables predictoras de riesgo frente a los derechos del infante en la era digital. *RIDE*, 10(19), 1-27.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R., Martín-Babarro, J., & Falcón, L. (2021). La situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España. Ministerio de Igualdad.
- Delgado, M., Twiga Research & Strategy & 40dB (2024). Estudio sobre violencia sexual contra la infancia y la adolescencia en el ámbito digital. Madrid: Fundación Mutua Madrileña
- Donoso-Vázquez, T. (2020). Superar las secuelas de la violencia machista. *Egegius*.
- Dúo Terrón, P., Moreno-Guerrero, A. J., Marín-Marín, J. A., & López-Belmonte, J. (2025). Uso de dispositivos digitales, acceso a redes sociales e interés por ser influencer en menores de 8 a 12 años. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 17, 1-20.
- EIGE. (2016). Gender in education and training. Publications Office of the European Union.
- Estévez, E., Cañas, E., Estévez, J. F., & Povedano, A. (2020). Continuity and overlap of roles in victims and aggressors of bullying and cyberbullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(20), 7452.
- Fariña, F., Seijo, D., Vázquez, M. J., Novo, M., & Arce, R. (2021). Consenso de expertos sobre las medidas de protección a hijos e hijas víctimas de violencia de género. *Bordón*, 73(2), 63-78.
- Fernández-Herrerías, A. I., Jiménez-Torres, M. G., Dúo-Terrón, P., & Moreno-Guerrero, A. J. (2024). Cyberaggression and cybervictimisation in adolescents: Bibliometric analysis. *Heliyon*, 10(1), e23329.
- Fernández-Zurbarán, P. (2018). Guía para profesionales ante chicas adolescentes que sufren violencia de género. Instituto Andaluz de la Mujer.

- Gallegos, A., García Ampudia, L., Morales Córdova, H., Londoño-Celis, W., Velazco Mendoza, O. A., & Valencia, J. (2025). Cyberbullying in students: forms of aggression, risk factors, and educational responses in digital environments. F1000Research.
- García-Pérez, R., Rodríguez-López, M., Rebollo-Catalán, Á., Cubero-Pérez, M., & Bascón-Díaz, M. J. (2024). Mitos de violencia contra las mujeres en la pareja: La escala MIPVAW. *RELIEVE*, 30(2), e10.
- Guevara Ayón, R. S. (2020). Género, tecnología y educación: Un estudio de caso sobre las diferencias de género en el uso de las TIC. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 511-528.
- Haas, J. (2020). The role of the school nurse in detecting and preventing child abuse during this age of online education. *NASN School Nurse*, 35(5), 258-261.
- Haenlein, M., Anadol, E., Farnsworth, T., Hugo, H., Hunichen, J. & Welte, D. (2020). Navigating era of influencer Marketing. *California Management Review*, 63 (1), 5-25.
- Hesse-Biber, S. N., & Piatelli, D. (2012). The feminist practice of holistic reflexivity. In S. N. Hesse-Biber (Ed.), *Handbook of feminist research* (pp. 557-582). Sage.
- Hicks, J. (2021). Global evidence on the prevalence and impact of online gender-based violence (OGBV). IDS.
- Huang, K.-Y., Kumar, M., Cheng, S., Urcuyo, A. E., & Macharia, P. (2022). Applying technology to promote sexual and reproductive health and prevent gender-based violence for adolescents in low and middle-income countries. *BMC Health Services Research*, 22, 1510.
- Jiménez-Cortés, R., & Hermoso-Soto, A. (2024). Competencias profesionales para una atención efectiva a menores expuestos a violencia de género. *Revista de Investigación Educativa*, 42(1), 165-182.
- Linares-Bahillo, E., Aristegui-Fradua, I. y Beloki-Marañón, U. (2019). YouTube, una plataforma para la (in)formación, relación, comunicación, diversión, y gestión de identidades (de género) en la natividad digital. *Revista Mediterránea de Comunicación/Mediterranean Journal of Communication*, 10(1): 55-70. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2019.10.1.18>
- Lemus-Pool, M., Bárcenas-Curtis, C., & Gómez-Issasi, J. A. (2020). Jóvenes y tecnologías digitales. *CienciaUAT*, 14(1), 6-20.
- Lopera-Zuluaga, E. C., Marín-Ochoa, B. E., & García-Franco, L. J. (2021). Aprendizajes digitales construidos junto a niñas y niños en situación de segregación escolar socioeconómica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(1), 159-183. <https://doi.org/10.35362/rie8514100>
- Mancera Espinosa, M. (2020). Covid-19, educación y derechos de la infancia en España. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-23.
- Manosalva Arteaga, J. P. (2022). Estado del arte sobre los riesgos en el uso de internet para niños aplicado en época de pandemia COVID-19. Universidad nacional abierta y a distancia (UNAD).
- Martínez, G., Garmendia, M. & Garitaonandia, C. (2020). La infancia y la adolescencia ante las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs): oportunidades, riesgos y daños. *Revista Zer*, 25(48), 349-362.

- Montalvo-Vergara, M. S., Salazar-Vergara, L. C., Maliza-Muñoz, W. F., & Tapia-Bastidas, T. (2025). Uso de la tecnología asistiva en la enseñanza de niños con autismo. *Revista Científica Zambos*, 10(2), 75-92.
- Montserrat, C., Garcia-Molsosa, M., Planas-Lladó, A., & Soler-Masó, P. (2022). Children's understandings of gender-based violence at home: The role school can play in child disclosure. *Children and Youth Services Review*, 136, 106421.
- Morea, A., & Calvete, E. (2022). Understanding the perpetuation of cyberbullying victimization in adolescents. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 50, 1299-1311.
- Munger, A.-C., & Markström, A.-M. (2019). School and child protection services professionals' views on children living with domestic violence. *Journal of Family Violence*, 34(5), 385-398.
- Nemes, J., & Rwabishugi, L. (2025). Qualitative exploration of effective policing approaches to raise awareness of gender-based violence among pupils. *International Journal of Qualitative Research*, 5 (1), 49-59.
- Nguyen, H. H., To, K., Hoang, V. T. H., Gram, L., & Yount, K. (2025). The effectiveness of gender-based violence prevention among adolescents aged 10 to 19 years in Southeast Asia: A systematic review. *International Journal for Equity in Health*, 24, 25.
- Olivia, Y., Nizmi, Y. E., Retnaningsih, U. O., Jamaan, A., & Saer, M. (2024). The critical role of school environment in preventing online gender-based violence. *KnE Social Sciences*, 9(3), 410-422.
- Paz-Rodríguez, J. I. (2022). Violencia contra las mujeres: Conceptos básicos y marco normativo. Junta de Andalucía.
- Raihana, F. A., Setiawan, H., Kabetta, H., & Qomariasih, N. (2024). Implementation of game-based learning to enhance security awareness against child cyber grooming attacks. In 2024 8th International Conference on Information Technology, Information Systems and Electrical Engineering (ICITISEE).
- Rebollo Catalán, Á., Pulido Moreno, M., & Vega Caro, L. (2025). Competencias del profesorado en violencia de género. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(2), 45-66.
- Regalado Rodríguez, C. (2020). Los menores ante los peligros digitales en México y su protección legal. *Universos Jurídicos*, 1(53), 236-259.
- Revelo Miranda, C. M., & Herrera López, H. M. (2025). Neuropsicología y cyberbullying: Una revisión breve. *Informes Psicológicos*, 25(2), 55-72.
- Rodriguez, M. R., & Gómez-Baya, D. (2025). Scoping review of the psychological effects of gender-based violence on children. *Children*, 12 (9), 1-22. 1277. <https://doi.org/10.3390/children12091277>
- Sánchez, J. I., & Benítez, E. I. (2022). Salud mental y nuevas tecnologías en las primeras etapas del desarrollo. *Revista INFAD de Psicología*, 2(1), 79-88.
- Sánchez, M. F. (2024). Privacidad, huella digital y derecho a la protección de datos personales en Internet. *Revista Internacional de Derechos Humanos*, 14(2), 1-20.
- Sánchez-Vera, M. del M. (2024). El debate sobre las pantallas en el aula: Mitos y realidades. *RiiTE*, 17, 1-11.
- Sánchez, J. P., & Magaña, L. (2021). Ciberacoso y respuestas subjetivas en redes sociales. *Dilemas Contemporáneos*, 8(4), 1-20.

- Torrecillas *et al.* (2025). ¿La violencia de género en entornos digitales se relaciona con el uso problemático de las redes sociales? *Revista INFAD de Psicología*, 2(2), 1-18.
- Torrecillas Lacave, T., Vázquez Barrio, T., Suárez Álvarez, R., & Fernández Martínez, L. M. (2020). El papel de los padres en el comportamiento online de menores hiperconectados. *Revista Latina de Comunicación Social*, 75, 1-21.
- Torres, C., Robles, J. M., & De Marco, S. (2014). El ciberacoso como forma de ejercer la violencia de género en la juventud. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Uribe-Rodríguez, A. F., Sanabria, A. M., Orcasita, L. T., & Castellanos Barreto, J. (2016). Conducta antisocial y delictiva en adolescentes y jóvenes colombianos. *Informes Psicológicos*, 16(2), 103-119.
- Usuga, A. J., Lemos-Ramírez, N. V., Gómez-Camargo, M. F., & Adarme-López, E. M. (2023). Cyberbullying durante la pandemia por Covid-19. *Diversitas*, 19(1), 95-108.
- Villardón-Gallego, L., García-Cid, A., Estévez, A., & García-Carrión, R. (2023). Early educational interventions to prevent gender-based violence: A systematic review. *Healthcare*, 11(1), 112.
- Yosep, I., Mardhiyah, A., Hazmi, H., & Hikmat, R. (2025). Exploring nursing interventions in family-based approaches for preventing bullying among children and adolescents: A scoping review. *BMC Nursing*, 24, 59.
- Zhu, C., Huang, S., Evans, R., & Zhang, W. (2021). Cyberbullying among adolescents and children: A comprehensive review of the global situation, risk factors, and preventive measures. *Frontiers in Public Health*, 9, 634909
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación