

LUCHAR CONTRA EL ABUSO SEXUAL INFANTIL DESDE LAS AULAS

UN ASUNTO DE DERECHOS HUMANOS

Jose Antonio García Sáez
Alejandra Ramírez González
Editores



Co-funded by the
Rights, Equality &
Citizenship Programme
of the European Union



**tirant
lo blanch**

**Monografías
Maior**

ACCESO GRATIS a la Lectura en la Nube

Para visualizar el libro electrónico en la nube de lectura envíe junto a su nombre y apellidos una fotografía del código de barras situado en la contraportada del libro y otra del ticket de compra a la dirección:

ebooktirant@tirant.com

En un máximo de 72 horas laborables le enviaremos el código de acceso con sus instrucciones.

La visualización del libro en **NUBE DE LECTURA** excluye los usos bibliotecarios y públicos que puedan poner el archivo electrónico a disposición de unacomunidad de lectores. Se permite tan solo un uso individual y privado.

**LUCHAR CONTRA EL ABUSO SEXUAL
INFANTIL DESDE LAS AULAS
UN ASUNTO DE DERECHOS HUMANOS**

COMITÉ CIENTÍFICO DE LA EDITORIAL TIRANT LO BLANCH

MARÍA JOSÉ AÑÓN ROIG

*Catedrática de Filosofía del Derecho
de la Universidad de Valencia*

ANA CAÑIZARES LASO

*Catedrática de Derecho Civil de
la Universidad de Málaga*

JORGE A. CERDIO HERRÁN

*Catedrático de Teoría y Filosofía de Derecho.
Instituto Tecnológico Autónomo de México*

JOSÉ RAMÓN COSSÍO DÍAZ

*Ministro en retiro de la Suprema
Corte de Justicia de la Nación y
miembro de El Colegio Nacional*

MARÍA LUISA CUERDA ARNAU

*Catedrática de Derecho Penal de la
Universidad Jaume I de Castellón*

MANUEL DÍAZ MARTÍNEZ

Catedrático de Derecho Procesal de la UNED

CARMEN DOMÍNGUEZ HIDALGO

*Catedrática de Derecho Civil de la
Pontificia Universidad Católica de Chile*

EDUARDO FERRER MAC-GREGOR POISOT

*Juez de la Corte Interamericana
de Derechos Humanos
Investigador del Instituto de
Investigaciones Jurídicas de la UNAM*

OWEN FISS

*Catedrático emérito de Teoría del Derecho
de la Universidad de Yale (EEUU)*

JOSÉ ANTONIO GARCÍA-CRUCES GONZÁLEZ

Catedrático de Derecho Mercantil de la UNED

JOSÉ LUIS GONZÁLEZ CUSSAC

*Catedrático de Derecho Penal de
la Universidad de Valencia*

LUIS LÓPEZ GUERRA

*Catedrático de Derecho Constitucional
de la Universidad Carlos III de Madrid*

ÁNGEL M. LÓPEZ Y LÓPEZ

*Catedrático de Derecho Civil de
la Universidad de Sevilla*

MARTA LORENTE SARIÑENA

*Catedrática de Historia del Derecho de
la Universidad Autónoma de Madrid*

JAVIER DE LUCAS MARTÍN

*Catedrático de Filosofía del Derecho y
Filosofía Política de la Universidad de Valencia*

VÍCTOR MORENO CATENA

*Catedrático de Derecho Procesal de la
Universidad Carlos III de Madrid*

FRANCISCO MUÑOZ CONDE

*Catedrático de Derecho Penal de la
Universidad Pablo de Olavide de Sevilla*

ANGELIKA NUSSBERGER

*Catedrática de Derecho Constitucional e
Internacional en la Universidad de Colonia
(Alemania). Miembro de la Comisión de Venecia*

HÉCTOR OLASOLO ALONSO

*Catedrático de Derecho Internacional de la
Universidad del Rosario (Colombia) y
Presidente del Instituto Ibero-Americano
de La Haya (Holanda)*

LUCIANO PAREJO ALFONSO

*Catedrático de Derecho Administrativo
de la Universidad Carlos III de Madrid*

CONSUELO RAMÓN CHORNET

*Catedrática de Derecho Internacional
Público y Relaciones Internacionales
de la Universidad de Valencia*

TOMÁS SALA FRANCO

*Catedrático de Derecho del Trabajo y de la
Seguridad Social de la Universidad de Valencia*

IGNACIO SANCHO GARGALLO

*Magistrado de la Sala Primera (Civil)
del Tribunal Supremo de España*

ELISA SPECKMANN GUERRA

*Directora del Instituto de Investigaciones
Históricas de la UNAM*

RUTH ZIMMERLING

*Catedrática de Ciencia Política de la
Universidad de Mainz (Alemania)*

Fueron miembros de este Comité:

Emilio Beltrán Sánchez, Rosario Valpuesta Fernández y Tomás S. Vives Antón

Procedimiento de selección de originales, ver página web:
www.tirant.net/index.php/editorial/procedimiento-de-seleccion-de-originales

LUCHAR CONTRA EL ABUSO SEXUAL INFANTIL DESDE LAS AULAS

UN ASUNTO DE
DERECHOS HUMANOS

Editores

Jose Antonio García Sáez
Alejandra Ramírez González



Co-funded by the
Rights, Equality &
Citizenship Programme
of the European Union

tirant lo blanc
Valencia, 2024

Copyright © 2024

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética, o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación sin permiso escrito de los autores y del editor.

En caso de erratas y actualizaciones, la Editorial Tirant lo Blanch publicará la pertinente corrección en la página web www.tirant.com.

Esta publicación fue financiada por el Programa *Rights, Equality and Citizenship* (REC 2014-2020) de la Unión Europea. Su contenido representa únicamente las visiones de los autores y son su única responsabilidad. La Comisión Europea no acepta ninguna responsabilidad por el uso que pueda ser hecho de la información que contiene.

© *Editores:*

Jose Antonio García Sáez
y Alejandra Ramírez González

© TIRANT LO BLANCH
EDITA: TIRANT LO BLANCH
C/ Artes Gráficas, 14 - 46010 - Valencia
TELF.: 96/361 00 48 - 50
FAX: 96/369 41 51
Email: tlb@tirant.com
www.tirant.com
Librería virtual: www.tirant.es
DEPÓSITO LEGAL: V-4370-2023
ISBN: 978-84-1197-545-2

Si tiene alguna queja o sugerencia, envíenos un mail a: atencioncliente@tirant.com. En caso de no ser atendida su sugerencia, por favor, lea en www.tirant.net/index.php/empresa/politicas-de-empresa nuestro procedimiento de quejas.

Responsabilidad Social Corporativa: <http://www.tirant.net/Docs/RSCTirant.pdf>

Índice

A modo de presentación.

<i>El abuso sexual contra la infancia como una cuestión de derechos humanos. Motivos para actuar desde las aulas.....</i>	<i>11</i>
---	-----------

JOSE ANTONIO GARCÍA SÁEZ

1. Los derechos de la infancia son derechos humanos	12
2. El papel del profesorado como garante de derechos.....	21
3. Herramientas teóricas y prácticas para luchar contra el abuso sexual infantil desde las aulas.....	25

Capítulo 1.

<i>La prevención del abuso sexual contra la infancia a través de la formación al profesorado a la luz de la normativa nacional e internacional.....</i>	<i>31</i>
---	-----------

ALEJANDRA RAMÍREZ GONZÁLEZ

a. Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPVI)	35
b. Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual (LOGILS)	42
c. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).....	49
d. Ley Orgánica 1/2023, de 28 de febrero, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo (LOSSR)	52
Conclusiones:	55

Capítulo 2.

<i>La victimización sexual contra la infancia en España: contextualización y líneas de actuación</i>	<i>59</i>
--	-----------

NOEMÍ PEREDA

1. ¿Cuántos niños y niñas son víctimas de abusos, agresiones y explotación sexual?.....	60
1.1. Encuestas de victimización a adultos	60
1.2. Encuestas de victimización a niños, niñas y adolescentes...	62
1.2.1 Formas de victimización específicas	64
2. ¿Cuáles son las consecuencias de la victimización sexual en la infancia y la adolescencia?	68

3. ¿Cuántos casos de victimización sexual infantil y adolescente se detectan y notifican en España?	72
4. ¿Cómo prevenir la victimización sexual infantil y adolescente?	77
5. Futuras líneas de actuación	80

Capítulo 3.

<i>Revisión de los programas internacionales de formación del profesorado en abuso sexual infantil</i>	<i>91</i>
--	-----------

ALBA ÁGUILA-OTERO

1. El modelo <i>Train-the-Trainer</i> para la prevención del abuso sexual infantil	92
2. Programas de prevención del abuso sexual infantil en el ámbito internacional	99
Europa.....	99
Estados Unidos de América.....	103
3. Conclusiones	109

Capítulo 4.

<i>Percepciones del profesorado en educación infantil y primaria en relación con la prevención, detección y notificación del abuso sexual contra la infancia: una mirada desde la educación en derechos humanos.....</i>	<i>117</i>
--	------------

VLADIMIR ESSAU MARTÍNEZ BELLO, MARÍA DEL MAR BERNABÉ
VILLODRE Y MARÍA PERIS IBORRA

Introducción	117
Metodología	121
Resultados y discusión	122
1) Enfoques didácticos en el aula para trabajar contenidos relacionados con el ASI	123
2) Barreras percibidas respecto a la prevención, detección y notificación del ASI.....	127
Conocimiento sobre la legislación y su aplicación a través de los protocolos.....	129
3) Facilitadores percibidos respecto a la prevención, detección y notificación del ASI.....	132
Conclusiones	134

Capítulo 5.

<i>Aplicaciones didácticas musicales para trabajar la prevención del abuso sexual infantil desde las aulas</i>	<i>139</i>
--	------------

MARÍA DEL MAR BERNABÉ VILLODRE, VLADIMIR MARTÍNEZ BELLO
Y HERMINIA VEGA PERONA

1. Lectura musicalizada de cuentos	140
2. Creación de canciones adaptadas con diaporamas	144
3. A modo de conclusión.....	146

Capítulo 6.

<i>La protección de los derechos de la infancia en los entornos digitales. Buenas prácticas para prevenir el abuso sexual en internet.....</i>	<i>149</i>
--	------------

ÁNGELA MARTÍNEZ ROJAS

1. La construcción de un entorno digital como espacio de promoción de los derechos de la infancia	150
A. La sensibilización sobre los derechos de la infancia	151
B. La prevención para crear entornos virtuales seguros.....	153
2. Derechos de la infancia en el entorno digital.....	155
A. Garantía de los derechos de las niñas y los niños en un entorno virtual seguro	156
B. Derechos y libertades civiles del entorno escolar digital.....	159
a) El derecho al honor, la intimidad y la propia imagen	160
b) Derecho de acceso a la información.....	165
c) El derecho a la protección de datos personales	166
3. El papel activo del profesorado frente a la comunicación de los abusos en Internet.....	171
C. La alfabetización digital	172
D. El trabajo conjunto con las familias	175
4. Conclusiones	176

Capítulo 7.

<i>Abriendo los ojos. Prevalencia del abuso sexual infantil en la Comunitat Valenciana y generación de entornos seguros mediante la implementación de la Ley Orgánica 8/21.....</i>	<i>179</i>
---	------------

YOHARA QUÍLEZ PLAYÁN Y PAOLA ANDREA SILVA ALFARO

1. Prevalencia del abuso sexual infantil en la Comunitat Valenciana	180
2. Incorporando una perspectiva de derechos	182

3. Aprobación de la LOPIVI: abriendo los ojos ante la violencia ..	183
4. Enfoque preventivo y generación de entornos seguros	185
5. Conclusión	188

A modo de presentación.

***El abuso sexual contra la infancia
como una cuestión de derechos
humanos. Motivos para actuar desde
las aulas***

JOSE ANTONIO GARCÍA SÁEZ

Universitat de València

Cuando presentamos aquí la lucha contra el abuso sexual infantil como un asunto de derechos humanos, queremos decir que es una cuestión que nos interpela a todas las personas. Una injusticia ante la que hay que tomar partido y actuar. Un tema respecto del cual el Estado ha asumido obligaciones internacionales que probablemente sean incumplidas, al menos que se ejerza la suficiente presión por parte de la sociedad civil organizada y de la academia. Este libro es un esfuerzo más en ese sentido. Recoge las contribuciones de diversas personas implicadas en la lucha contra el abuso sexual contra la infancia que han convergido en el proyecto *Multiplying Educational Capacities to Combat Sexual Violence Against Children* (EDUCAP)¹, que hemos coordinado desde el *Institut de Drets Humans de la Universitat de València* en colaboración con el Grupo GREVIA la Universitat de Barcelona, el Instituto de Derechos Humanos Gregorio Peces-Barba de la Universidad Carlos III de Madrid y la fundación Save the Children España.

¹ Véase la web del proyecto: www.proyectoeducap.eu

En este capítulo, que sirve de presentación del libro y en el que quiero exponer algunas de las ideas que han guiado el desarrollo del proyecto EDUCAP, se hará una introducción general a los derechos de la infancia, en tanto que una especificación de los derechos humanos; a continuación se argumentará el papel de garante que pueden desempeñar los profesionales de la educación en la prevención, detección y actuación frente a los abusos sexuales sufridos por los niños y niñas; y por último me referiré a las contribuciones recogidas en el libro, a cuyas autoras y autores cabe agradecer la enorme generosidad con la que han participado en el proyecto.

1. LOS DERECHOS DE LA INFANCIA SON DERECHOS HUMANOS

Quizá conviene comenzar recordando que el mundo hay todavía 124 millones de niños sin acceso a educación básica. Son casi 150 millones los menores de cinco años con problemas de crecimiento por carecer de una alimentación adecuada. Mientras que la lactancia materna podría salvar las vidas de unos 820.000 bebés cada año, solo 2 de cada 5 menores de 6 meses es alimentado con leche materna; al mismo tiempo, los beneficios de las empresas comercializadoras de sustituto de leche materna no han dejado de crecer —2008 y 2013, aumentaron en un 41% en todo el mundo y en un 72% en países de ingresos medios—. Para 2030, se calcula que 750 millones de niñas habrán sido objeto de matrimonios forzados. Son datos procedentes de las últimas ediciones del informe sobre el estado mundial de la infancia que elabora periódicamente Unicef. Estas realidades no son mera fatalidad. No son una simple comprobación de la vulnerabilidad de la infancia todavía en pleno siglo XXI. Se trata, ante todo, de graves violaciones de los derechos humanos de la infancia. Hablar de estas realidades en términos de derechos humanos nos permite señalar y

sancionar a los responsables, así como reparar a las víctimas y establecer las garantías necesarias para que estas situaciones cesen y no se repitan.

Aunque hoy, en nuestro contexto cultural, no resulte extraño hablar de los derechos de los niños y las niñas, el lenguaje de los derechos de la infancia es algo relativamente reciente en el mundo del derecho. Durante demasiado tiempo los niños recibieron un tratamiento jurídico que los asimilaba a un bien patrimonial de sus padres, quienes en consecuencia, podían usar y abusar de ellos, según la clásica fórmula que se asocia al derecho de propiedad. Esa perspectiva cambiaría radicalmente con la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño, el 20 de noviembre de 1989. A lo largo de sus 54 artículos, la Convención, que tiene la consideración de un tratado internacional, impone a sus estados firmantes la obligación de respetar los derechos de todos los niños y niñas —entendiendo por tales a las personas menores de 18 años—, pero también exige su consideración como sujetos con un cierto nivel de autonomía, como personas que deben ser escuchadas y cuya voluntad debe ser respetada.

La Convención sobre los Derechos del Niño es uno de los hitos más destacados en lo que en la historia de los derechos humanos se conoce como proceso de especificación. De este proceso forman parte importantes tratados internacionales que han sido impulsados en el marco de las Naciones Unidas —es decir, con un alcance universal— pensando en grupos desaventajados u oprimidos por las estructuras sociales y necesitados de una especial protección que garantice a todas las personas el igual ejercicio de los derechos. Hablamos de instrumentos como la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (1965), la Convención sobre la Eliminación de Todas las formas de Discriminación contra la Mujer (1979), o la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).

Lo que hacen estos tratados internacionales no es crear derechos específicos para cada grupo de personas en situación vulnerable. De lo que se trata más bien es de reconocer las específicas situaciones de vulnerabilidad y de dotar a quienes se encuentran en ellas de garantías adicionales para que puedan ejercer sus derechos en igualdad de condiciones. Así, cabe reconocer que la vulnerabilidad de los niños no está necesariamente determinada por su propia naturaleza, sino por un sistema social que puede caracterizarse de *adultocéntrico*, es decir, que está construido a partir de la mirada adulta del mundo y que, en consecuencia, sitúa las necesidades e intereses de los niños en un segundo plano de manera sistemática². Lo mismo se puede decir de las personas racializadas, de las mujeres, o de las personas con discapacidad: son las estructuras sociales racistas, patriarcales o capacitistas, las que determinan una vulnerabilidad que dista de ser intrínseca a quienes pertenecen a esos grupos sociales. Lo que sí resulta intrínseco a toda persona es la fragilidad de la vida humana, que hace necesario un amplio abanico de garantías jurídicas para dar sentido a la promesa de la igualdad en derechos hecha por la Declaración Universal de 1948. Es el hecho de encontrarse en un proceso de desarrollo cognitivo, físico y emocional lo que hace necesaria una protección especial o reforzada para los niños y niñas, pero no la supuesta condición de inocencia cuasi-angelical que tradicionalmente se les ha atribuido. Tomarse en serio los derechos de los niños comienza por reconocerles su condición de personas, con una autonomía que —como la de todos, en realidad— se encuentra en evolución y varía en función de las circunstan-

² Elisabeth Young-Bruehl (2012) ha denominado sugerentemente a este prejuicio sistemático contra la infancia “childism”, que podríamos traducir al castellano con la seguramente no muy lograda expresión “niñismo”, una práctica discriminatoria comparable al racismo o al sexismo, mucho más estudiados y, seguramente, mucho más repudiados en nuestra sociedad.

cias. Es imprescindible, por eso mismo, tratar a los niños como seres dotados derechos y no como simples sujetos a proteger.

Partiendo de esa premisa, se suele considerar que el texto de la Convención sobre los Derechos del Niño está basado en cuatro principios o pilares básicos que es imprescindible conocer para trabajar con los derechos de la infancia: la no discriminación, la primacía del interés superior del menor, la garantía de supervivencia y pleno desarrollo y la participación de los niños en la toma de las decisiones que les afectan. Veamos estos cuatro principios con algún detalle.

El principio de no discriminación viene claramente establecido en el artículo 2 de la Convención, que obliga a los estados a garantizar los derechos de los niños «sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales». Como suele ocurrir en el derecho, el deber ser establecido en la norma contrasta con la realidad de los hechos. En este caso, con la persistencia de los tratos discriminatorios que diariamente reciben los niños en nuestras sociedades como consecuencia de la existencia de prejuicios y estereotipos. Unicef realizó hace algún tiempo un experimento que constató tales prejuicios en relación con el origen social. La pequeña actriz Anano, de 6 años, se quedaba sola en una ciudad europea. Si iba bien vestida y aseada, los viandantes se preocupaban por ella y le ofrecían ayuda. Por el contrario, si se presentaba con la cara sucia y las ropas rotas, entonces la reacción mayoritaria era de indiferencia, cuando no de temor a ser víctimas de un robo si Anano se acercaba. El vídeo³ supone una muestra de cómo los prejuicios hacen que

³ <https://www.youtube.com/watch?v=7oovL3F3W1o&t=18s>

sean los niños en posiciones más vulnerables quienes, paradójicamente, reciban menos atenciones y cuidados. Podrían pensarse cientos de ejemplos más. El más actual es quizá el de la utilización por parte de ciertos grupos políticos de los niños migrantes que llegan al país sin sus padres ni otro adulto que les proteja: quienes se encuentran precisamente en la posición más vulnerable, en lugar de contar con el apoyo unánime de la sociedad y de las instituciones, son reiteradamente presentados como un peligro público, sujetos cuya humanidad parecen querer eliminar mediante la insistente repetición del término MENA (acrónimo de menor extranjero no acompañado). Es una obligación de los estados tomar todas las medidas necesarias para proteger a los menores que son víctimas de estos discursos, que pueden llegar a ser calificados como auténticos discursos de odio.

El segundo principio es el de la primacía del interés superior del menor, enunciado en el artículo 3 de la Convención: «En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño». Tal y como ha señalado el Comité de Derechos del Niño (el órgano encargado de interpretar las disposiciones de la Convención y de velar por su cumplimiento), el interés superior del menor debe ser considerado como una norma de procedimiento. Esto implica que en cualquier proceso institucional de adopción de decisiones que afecte a un niño en particular, o bien a un colectivo de niños en general, se deberán tomar en cuenta todas las posibles repercusiones —tanto positivas como negativas— que puedan afectarles. La autoridad competente deberá consignar en la justificación de su decisión que ha tomado en cuenta el interés superior del menor, valorando que la decisión adoptada es la mejor de las posibles siempre en atención a la especial condición del niño o los niños afectados. Entre otras cosas, es fundamental que en

el proceso que conduce hasta la toma de dicha decisión se escuche al niño y a los profesionales especializados. Esta norma procesal ha tenido sin duda un efecto muy significativo en el derecho español, destacadamente en el artículo 2 de la Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor, que llega a establecer que el interés superior del menor es un principio que ha de primar en caso de conflicto con cualquier otro interés legítimo. En los casos de adopciones, divorcios o malos tratos la jurisprudencia ha incorporado a su práctica este principio procesal de una manera muy clara a lo largo de los últimos años. Aun así, es necesario recordar que el interés superior del menor no rige únicamente en estos casos, sino que es aplicable en garantía de todos los derechos de los que son titulares los niños.

El tercer principio es el que hace referencia a la garantía de supervivencia y pleno desarrollo de los niños. Deriva del artículo 6 de la Convención, que establece que «Los estados partes reconocen que todo niño tiene el derecho intrínseco a la vida [y] garantizarán en la máxima medida posible la supervivencia y el desarrollo del niño». La principal consecuencia a extraer de este artículo es que la responsabilidad última de lo que le ocurra a un menor es del estado. El lugar de un niño está indiscutiblemente con su familia, y por eso el artículo 18 de la Convención establece el deber de prestar la asistencia necesaria a los padres y/o las madres para que puedan criar adecuadamente a sus hijos. Pero si el hogar familiar, por las circunstancias que sea, se vuelve un lugar peligroso para el menor, o si simplemente, sus familiares no existen o se desconoce su paradero, entonces el estado tiene la obligación jurídica de custodiar a ese menor y de proporcionarle un entorno en el que pueda desarrollarse con seguridad. Un niño en la calle, un solo niño sin hogar, representa en cualquier sitio no solamente la degradación moral de la sociedad que lo permite, sino el más claro incumplimiento de las obligaciones internacionales de cualquier estado firmante de la Convención sobre los Derechos del Niño.

El cuarto y último principio es el de la participación de los niños, que está presente en toda la Convención, aunque se encuentra más claramente formulado en su artículo 12: «Los estados partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño». El principio de participación parte de reconocer que los niños tienen una voz y una voluntad propias y que, en consecuencia, se deben habilitar los espacios adecuados para que sean expresadas, siempre tomando en cuenta que lo característico de la infancia es que se trata de un proceso evolutivo, que necesita de condiciones diferentes en función del nivel de desarrollo de cada niño en particular. Por otro lado, más allá de los procesos que directamente afectan a los niños, en los que inevitablemente debe ser escuchada y tenida en cuenta su voluntad, el principio de participación puede ir un paso más allá, integrando a los niños en la vida cultural (artículo 31) y —por qué no— en la vida política. El urbanismo inclusivo nos ha enseñado que hacer una ciudad para los niños es hacer una ciudad para todos, por ejemplo, sin barreras arquitectónicas para las personas con discapacidad o con espacios seguros para las mujeres. Dejar de tomar la perspectiva adulta como medida de lo universal implica escuchar la voz de los niños y niñas también en asuntos que son considerados de interés general. Los procesos de consulta a menores constituyen también un entrenamiento democrático que puede tener un considerable impacto en la construcción de una ciudadanía más activa. No caigamos, sin embargo, en aceptar eso de que «los niños son el futuro»: los niños y las niñas son el presente, el más radical presente, y su inclusión no debe ser aplazada para el mañana, porque ya hoy tienen mucho que aportar para hacer nuestras sociedades más habitables, pacíficas y sostenibles.

Aunque no forma parte de los que típicamente se enuncian como los cuatro principios que constituyen los pilares de la Convención sobre los Derechos del Niño, un avance fundamental de esta norma internacional es la prohibición absoluta de los castigos corporales y de otras formas de castigo crueles y degradantes. Con fundamento en sus artículos 19, 28 y 37, la Convención pone fin al maltrato legalizado o tolerado al que durante tantos siglos se había sometido a la infancia. Los estados están obligados a erradicar la tan extendida práctica del «bofetón» u otros castigos físicos que tradicionalmente se han dispensado a los niños por parte de sus padres o en los centros educativos. En los últimos años, los estados miembros han ido adaptando sus legislaciones para prohibir estas prácticas de violencia contra la infancia que hasta hace relativamente poco tiempo eran consideradas «normales». Este es probablemente uno de los mayores avances civilizatorios auspiciados por la Convención: evidenciar que es necesario un profundo cambio cultural que deje de normalizar la violencia contra la infancia. Para que puedan desarrollar todas sus capacidades, los niños necesitan un entorno en el que sean cuidados y respetados en su dignidad humana, por eso los castigos físicos u otro tipo de humillaciones o tratos degradantes han de ser prohibidos absolutamente.

Pero la Convención va mucho más allá de los castigos físicos para formular el derecho de los niños a no ser objeto de ninguna forma de violencia. Su artículo 19 establece que «Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo». El Comité de los Derechos del Niño, en su Observación General n°13 (2011), considera que para

hacer efectivo este importantísimo derecho es necesario partir de que la violencia contra la infancia nunca es justificable y, por el contrario, siempre es evitable. No se trata, por lo tanto, únicamente de establecer sanciones a quien ejerce violencia sobre un niño o una niña, sino que las acciones de los estados deben apuntar también hacia la detección y la prevención de la violencia contra los niños.

En ese sentido, como se ha puesto particularmente de manifiesto en los casos de abuso sexual contra la infancia, que en su gran mayoría tienen lugar en el hogar y son perpetrados por familiares o personas de confianza, los profesionales de la educación, de la sanidad o de los servicios sociales juegan un papel fundamental en la detección y prevención. La formación específica de estos profesionales en materia de violencia sexual contra la infancia es clave para que puedan desempeñar ese papel. En los últimos años, por la evolución de las tecnologías y las redes sociales, han crecido exponencialmente las prácticas de abusos y extorsiones llevados a cabo de manera virtual. Es el llamado *child grooming*, que puede presentarse en múltiples modalidades, pero que resulta tan lesivo para la libertad sexual de los menores como las prácticas violentas más antiguas.

Hasta aquí solamente un repaso muy rápido por las principales ideas para comprender los derechos de la infancia, que no son más que las particularidades de los derechos humanos cuando sus titulares son los niños y las niñas. Cabe destacar, una vez más, el gran impacto que ha tenido la firma de la Convención sobre los Derechos del Niño en sus poco más de 30 años de vigencia, habiéndose convertido en el tratado internacional ratificado por un mayor número de estados (en concreto, 195, con la única y vergonzante excepción de los Estados Unidos). La Convención se ha visto complementada, además, por una serie de protocolos facultativos (sobre conflictos armados, o sobre prostitución infantil y pornografía) que tienen como fin ampliar la protección de la infancia en situaciones específicas. Sin duda, todo profesional que trabaje en contacto

con la infancia tiene el deber inexcusable de conocer las obligaciones básicas derivadas de esta importante Convención. Y, lo que es más importante, los propios niños y niñas tienen el derecho de conocer sus derechos para poder ejercerlos frente a cualquiera.

2. EL PAPEL DEL PROFESORADO COMO GARANTE DE DERECHOS

El Proyecto EDUCAP se basa en la premisa fundamental de que el profesorado —y, más ampliamente, los profesionales de la educación, incluyendo orientadores, pedagogos, psicopedagogos, etc.— tienen un papel fundamental en la defensa de los derechos humanos de la infancia. Esto quiere decir, y por lo que aquí interesa, que pueden ejercer una labor clave en la prevención, detección y actuación frente a casos de violencia sexual contra la infancia. No se trata de hacerlo de forma esporádica o intuitiva: se trata de ejercer el papel de garante de una forma consciente, responsable y contando con una formación adecuada y suficiente —algo que, como veremos en los siguientes capítulos, los planes de estudio de la carrera de magisterio están muy lejos de proporcionar—.

Traigo a colación una conversación que mantuve con una profesora de educación primaria en la fase de preparación del proyecto EDUCAP. Comentábamos la escandalosa cifra arrojada por los estudios más rigurosos respecto de la prevalencia del abuso sexual contra la infancia: una de cada cinco. Una de cada cinco personas declaran haber sufrido algún tipo de violencia sexual durante su infancia, según datos del Consejo de Europa⁴.

⁴ Véase la campaña del propio Consejo de Europa: <https://human-rights-channel.coe.int/stop-child-sexual-abuse-in-sport-es.html>. Para un análisis científico me remito a: PEREDA, N., “¿Uno de cada cinco?:

La profesora, con varias décadas de experiencia en el ejercicio de la docencia, se quedó impactada al conocer esta realidad y me compartió la siguiente reflexión: “si esto es así, ¿cuántos niños y niñas víctimas de abusos han pasado por mi aula sin que yo haya sido capaz de hacer nada por ellos?”. Efectivamente, incluso aquellos docentes más comprometidos con el bienestar de la infancia —que son la inmensa mayoría de quienes se dedican a la docencia, no me cabe duda— fallan sistemáticamente en la detección de casos de violencia sexual contra la infancia. Ese fallo no viene dado por la desidia ni por la mala voluntad del profesorado: viene dado por la falta de una formación específica, porque esta materia queda fuera de los planes de estudio de las facultades que forman al profesorado.

Aunque no sea fácil determinar a ciencia cierta cuándo un niño o una niña está siendo o ha sido víctima de un abuso sexual, sí que existen unos indicadores muy claros que deben hacer saltar las alarmas, que deben poner en marcha los protocolos establecidos para notificar e investigar este tipo de conductas delictivas tan lesivas de la integridad sexual y para el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes. Siendo esto así, y sabiendo las graves consecuencias que un abuso tiene en quien lo padece durante la edad infantil, sabemos que el profesorado es reticente a notificar una sospecha. Esto puede deberse a muchos factores, entre otros, a que no conoce la prevalencia real de la violencia sexual contra la infancia y, en consecuencia, no es consciente de la alta probabilidad de que en su aula exista un niño o una niña víctima; o bien a que no conoce correctamente los protocolos establecidos ni hasta dónde llegará su responsabilidad en el caso de que se inicie una investigación o un proceso judicial. Son incertidumbres comprensibles y legí-

victimización sexual infantil en España”, *Papeles del Psicólogo*, 2016, vol. 37, n. 2, p. 126-133.

timas, pero que pueden quedar despejadas con una adecuada formación en la materia.

Esa formación es precisamente la que hemos tratado de proporcionar desde el Proyecto EDUCAP, creando un curso piloto que, en colaboración con el CEFIRE de Torrent (Valencia) ha ofrecido una formación integral de 30 horas en prevención, detección y actuación contra el abuso sexual infantil a 100 profesionales educativos de Educación Infantil y Primaria. Para hacerlo, la herramienta principal ha sido la Guía EDUCAP⁵, un material elaborado por especialistas de distintas áreas del conocimiento —derecho, educación, psicología o pedagogía— y que en su proceso de creación contó con la asesoría de profesionales de diversas administraciones públicas implicadas así como de asociaciones de víctimas y en defensa de los derechos de la infancia. Estas formaciones no son más que el comienzo de la creación de una red de docentes comprometidos en la lucha para enfrentar la violencia sexual contra la infancia que, siguiendo la metodología de formación a formadores, replicarán la formación recibida en sus centros educativos, creando así un efecto multiplicador susceptible de mejorar las capacidades de un número mucho más grande de profesionales educativos y, además, de crear una mejor protección para el alumnado de los profesores y profesoras que reciban tal formación.

El Proyecto EDUCAP, por lo tanto, pone al profesorado en el centro. Cree en los profesores y profesoras como agentes de cambio reales, como garantes de los derechos de la infancia. Se trata de una apuesta por quienes han decidido dedicarse

⁵ Vid. GARCÍA SÁEZ, J. A. (ed.), *Guía EDUCAP. Guía para la prevención, detección y acompañamiento frente al abuso sexual infantil en centros educativos de infantil y primaria*. Publicacions de la Universitat de València, 2023. En la página web del Proyecto EDUCAP, anteriormente referida, pueden encontrarse versiones traducidas al inglés y al valenciano.

profesionalmente a la educación, esto es, a la formación de personas libres, autónomas y responsables. Personas que, para poder desarrollarse en ese sentido, necesitan entornos seguros que permitan unas vidas libres de todo tipo de violencia, incluida la violencia sexual, una lacra social que se da en unos niveles epidémicos y con la que hay que acabar porque es posible acabar. Para ello todos los miembros de la sociedad, desde nuestra posición, tenemos el deber de hacer algo. Establece la reciente Ley Orgánica 8/2021 de protección integral a la infancia que “Las obligaciones establecidas en esta ley serán exigibles a todas las personas físicas o jurídicas, públicas o privadas, que actúen o se encuentren en territorio español” (art. 2). Se establece así, acertadamente, una suerte de responsabilidad común en lo que tiene que ver con los derechos de la infancia, como es el caso respecto de cualquier asunto de derechos humanos, tal y como avanzábamos al principio —no es casualidad que dicha ley comience su preámbulo declarando que “la lucha contra la violencia en la infancia es un imperativo de derechos humanos”—. Pero, como advirtiera Hannah Arendt, hablar de responsabilidad colectiva implica el riesgo fundamental de considerar que allí donde todos son responsables, nadie es responsable. No se trata de eso. Bien al contrario, se trata de poner claridad en el alcance y en los límites de las responsabilidades de cada uno en la protección a la infancia desde la parcela que le corresponde. Y en el caso del profesorado esa parcela es especialmente significativa,⁶ por lo que significa la escuela en términos de creación de ciudadanía; pero también por una cuestión puramente cuantitativa: el profesorado es quien más horas pasa en compañía de los niños y niñas —en muchos casos, incluso más que los propios padres y madres—. Por esos motivos, apostar por la formación del profesorado y apelar a

⁶ Vid. GRECO, A. M., GUILERA, G., PEREDA, N., “School staff members experience and knowledge in the reporting of potential child and youth victimization”, *Child Abuse & Neglect*, 2017, vol. 72, p. 22-31.

su responsabilidad profesional —que es una responsabilidad ética, pero también una responsabilidad exigible en términos jurídicos— es la apuesta hecha desde el Proyecto EDUCAP.

3. HERRAMIENTAS TEÓRICAS Y PRÁCTICAS PARA LUCHAR CONTRA EL ABUSO SEXUAL INFANTIL DESDE LAS AULAS

Este libro pretende ser un sustento académico a la Guía EDUCAP a la que nos hemos referido anteriormente. Aquí las personas participantes en el Proyecto, hemos querido crear un material riguroso que sirva para sustentar los enfoques adoptados en la Guía. Lo hacemos, como se verá, partiendo desde distintas disciplinas y desde metodologías diferentes, pero convergentes todas ellas en el empeño de proporcionar herramientas teóricas y prácticas que contribuyan a la lucha contra el abuso sexual infantil desde las aulas.

En el capítulo redactado por Alejandra Ramírez, *La prevención del abuso sexual contra la infancia a través de la formación al profesorado a la luz de la normativa nacional e internacional*, encontraremos una detallada revisión legislativa que, analizada desde la óptica de los derechos humanos de la infancia contribuye a dar una fundamentación legal a la propuesta formativa del Proyecto EDUCAP. Cabe destacar la defensa realizada de la acción preventiva contra el abuso sexual como un derecho reconocido internacionalmente a todos los niños y niñas. Proteger a los niños y niñas frente al abuso sexual no es una opción de los estados, sino una obligación que les es exigible, particularmente a aquellos estados firmantes del Convenio de Lanzarote. El Comité de Lanzarote ha aclarado, además, que esta obligación debe llevarse a cabo a través del sistema educativo; y —lo que es importante— que no cabe la negativa de los padres a que los niños y niñas reciban contenidos relacionados con la

educación afectiva y sexual precisamente porque ella es la base de cualquier política de prevención de los abusos sexuales.

Noemí Pereda, académica de referencia en la materia y directora del Grupo Grevia de la UB, ha sido la encargada de redactar el capítulo *La victimización sexual contra la infancia en España: contextualización y líneas de actuación*. En él se sintetizan los resultados de los estudios más actuales relacionados con la victimización sexual de la infancia en nuestro país. Este texto constituirá una valiosa fuente de información para quien quiera conocer las cifras reales del abuso sexual infantil desde diversas perspectivas y en relación con distintos colectivos. Pereda señala que la violencia sexual no solo afecta de forma más acusada a las niñas que a los niños, sino que presenta una prevalencia todavía más significativa en menores con discapacidad y menores institucionalizados. Señala también distintos estudios que confirman un porcentaje muy bajo de detección y de notificación de casos de violencia sexual contra la infancia, que distintos estudios sitúan en torno al 10% en general; situándose en un 27% entre los docentes de acuerdo con una investigación realizada en Cataluña. En relación con este acusado porcentaje de infra-denuncia se sitúan los estudios que evidencian la falta de formación del profesorado en esta materia, así como la fuerte pervivencia de mitos tales como que los abusos sexuales se dan entre familias de un nivel socioeconómico bajo o que un niño o una niña víctima de abuso odia a su abusador.

La buena noticia es que también existen evidencias científicas de que un adecuado plan de formación al profesorado corrige correctamente estos mitos que impiden la detección de casos de abuso sexual, así como la actuación frente a ellos. En esa línea abunda el capítulo de Alba Águila titulado *Revisión de los programas internacionales de formación del profesorado en educación infantil*. En él se hace un amplio repaso de los estudios que han evaluado programas formativos con un planteamiento similar al Proyecto EDUCAP, basado en la metodología de *Train-the-Trainers*, o de *formación a formadores*. Como cualquier pro-

puesta sería, la propuesta hecha por EDUCAP, es una propuesta basada en evidencias científicas contrastadas empíricamente por diversas investigaciones que recoge el capítulo de Alba Águila. El repaso de diversos proyectos realizados tanto en los Estados Unidos como en Europa, así como la evaluación de sus resultados, proporciona una abrumadora evidencia científica para reforzar nuestro planteamiento formativo y estar seguros de que el proyecto piloto de EDUCAP, una vez rigurosamente evaluado, también podrá replicarse en otros contextos con las adaptaciones oportunas.

El cuarto de los textos aquí recogidos se titula *Percepciones del profesorado en educación infantil y primaria en relación con la prevención, detección y notificación del abuso sexual contra la infancia: una mirada desde la educación en derechos humanos*, y está elaborado por Vladimir Martínez, Maria del Mar Bernabé y María Peris. En él se destaca la tarea emancipadora que el profesorado desempeña durante la primera infancia y se hace hincapié en la especial responsabilidad de los docentes desde la óptica de los derechos humanos. Pero, desde estas premisas, la especial contribución de este trabajo consiste en dar a conocer los resultados de una investigación cualitativa realizada mediante la encuesta a profesoras de educación infantil y primaria con la finalidad de conocer sus percepciones en relación con el abuso sexual contra la infancia. Un resultado destacable puede ser la coincidencia de las profesoras entrevistadas en relación con el tabú que supone hablar de sexualidad con los niños y niñas, que dificulta enormemente la introducción los contenidos relativos a la prevención si se carece de las herramientas adecuadas. Para sortear estos mitos, en numerosas ocasiones la estrategia intuitiva para fomentar el empoderamiento infantil consiste en aprender a *decir no*, una acción fundamental de reivindicación del propio yo que, como Javier de Lucas ha señala-

do⁷, es la clave del ejercicio de todos los demás derechos en el marco de un estado democrático.

En el siguiente capítulo, *Aplicaciones didácticas musicales para trabajar la prevención del abuso sexual infantil desde las aulas*, María del Mar Bernabé, Vladimir Martínez y Herminia Vega proporcionan, como su título anticipa, herramientas concretas para trabajar la prevención del abuso sexual infantil a través de recursos musicales. El texto no solamente proporciona las referencias a una multitud de materiales de acceso libre y que pueden utilizarse por los docentes en el aula, sino que también aporta fundamentación teórica y evidencias empíricas respecto del potencial didáctico de la música, un recurso fundamental, especialmente cuando la población a proteger son los niños y niñas en edad infantil.

A continuación Ángela Martínez Rojas presenta el capítulo *La protección de los derechos de la infancia en los entornos digitales. Buenas prácticas para prevenir el abuso sexual en internet*. A la vista de la creciente importancia de los entornos digitales, en los que cada vez operan más los niños y niñas y cada vez desde edades más tempranas, el ámbito digital se convierte también en un espacio de vulneración de derechos de la infancia; y, correspondientemente, un espacio en el que es necesario intervenir para evitar y reparar dichas vulneraciones. Desde su campo de conocimiento, que es el derecho y las nuevas tecnologías, la autora aporta numerosas claves que pueden servir el para profesorado y los centros escolares pero también para los padres y madres en la implementación de buenas prácticas preventivas.

Por último, el libro se cierra con el capítulo *Abriendo los ojos. Prevalencia del abuso sexual infantil en la Comunitat Valenciana y generación de entornos seguros mediante la implementación de la Ley*

⁷ DE LUCAS, J. *Decir no. El imperativo de la desobediencia*. Tirant lo Blanch, Valencia, 2020

Orgánica 8/21, redactado por Yohara Quílez y Paola Andrea Silva. En este capítulo se sintetizan las principales líneas de actuación de Save the Children, organización de referencia en el ámbito de los derechos de la infancia, y que en los últimos años ha incorporado de una manera muy contundente la lucha contra el abuso sexual infantil. Una vez aprobada la mencionada ley integral de protección a la infancia —y es justo decir que el papel de incidencia política de Save the Children fue clave para que eso sucediera—, queda por delante el gran desafío de aplicarla de forma íntegra y coherente en las distintas autonomías del estado español. La escuela seguirá siendo en los años venideros un escenario en el que se disputa la efectividad de los derechos de la infancia. Como se destaca en este texto, es responsabilidad de todos los actores implicados contribuir a que todos los espacios escolares sean entornos seguros, en los que la violencia no solamente sea evitada, sino también reparada y prevenida.

Referencias

- DE LUCAS, J. *Decir no. El imperativo de la desobediencia*. Tirant lo Blanch, Valencia, 2020
- GARCÍA SÁEZ, J. A. (ed.), *Guía EDUCAP. Guía para la prevención, detección y acompañamiento frente al abuso sexual infantil en centros educativos de infantil y primaria*. Publicacions de la Universitat de València, 2023
- GRECO, A. M., GUILERA, G., PEREDA, N., “School staff members experience and knowledge in the reporting of potential child and youth victimization”, *Child Abuse & Neglect*, 2017, vol. 72, p. 22-31.
- PEREDA, N., PEREDA, N., “¿Uno de cada cinco?: victimización sexual infantil en España”, *Papeles del Psicólogo*, 2016, vol. 37, n. 2, p. 126-133.
- YOUNG BRUEHL, E., *Childism. Confronting prejudice against children*, Yale University Press, 2012

Capítulo 1.

La prevención del abuso sexual contra la infancia a través de la formación al profesorado a la luz de la normativa nacional e internacional

ALEJANDRA RAMÍREZ GONZÁLEZ

Universitat de València

Las investigaciones y observaciones de distintos órganos internacionales coinciden en resaltar la importancia de la prevención en la erradicación del abuso sexual infantil. Como ha apuntado la Organización Mundial de la Salud (2003), la violencia es un problema polifacético, para el que no existe una solución sencilla o única. Para su prevención, por tanto, es necesario actuar simultáneamente en distintos niveles y en múltiples sectores de la sociedad. Tratándose de la violencia contra la infancia, uno de estos niveles es el de la prevención directa con la infancia. Cada vez hay más investigaciones que demuestran que la aplicación de programas de prevención del abuso sexual dirigidos a niños y niñas permite, efectivamente, mejorar sus recursos para hacer frente a un posible abuso o, si se da el caso, contarlos y pedir ayuda (Del Campo y Fávero, 2020).

Integrando algunas de las críticas que se han planteado a este nivel de prevención, resulta importante señalar que la responsabilidad principal de evitar la violencia contra la infancia es nuestra, de los adultos. Sin embargo, sería absurdo sostener con base en esa premisa que los niños y las niñas no deben

recibir contenidos de prevención. Según sostiene Finkelhor, el argumento de “no cargar la responsabilidad en las potenciales víctimas” puede significar que los adultos deben hacer todo lo que puedan para prevenir el abuso sexual, pero no es un argumento válido en contra de proporcionar a los niños habilidades de prevención útiles. Sería, de acuerdo con este autor, “moralmente reprochable no equipar a los niños para que tomen medidas potencialmente efectivas para prevenir el abuso sexual” (Finkelhor, 2009).

Cuando hablamos de contenidos de prevención, hablamos de conocimientos en materia de educación sexual, de derechos humanos, de lo que es la violencia, de las redes de apoyo. Parte de nuestra responsabilidad es, precisamente, dotarles de tales contenidos. Generar entornos seguros, intolerantes a la violencia y a la impunidad. Lo que no puede ser es que los esfuerzos de prevención se agoten en este nivel, porque eso sí podría implicar cargar excesivamente a la infancia. A la par que se ponen en marcha estos programas deben ponerse en marcha otras acciones de prevención. La efectividad de la prevención requiere desplegar distintas acciones al mismo tiempo.

En este trabajo me interesa llamar la atención sobre el hecho de que esta acción preventiva —dotar a los niños y las niñas con conocimientos y herramientas de prevención frente a la violencia— es, además de una posibilidad, un derecho reconocido internacionalmente. Si bien hay distintos instrumentos internacionales que establecen obligaciones al respecto, considero que es en el artículo 6 del Convenio del Consejo de Europa para la protección de los niños contra la explotación y el abuso sexual, firmado en Lanzarote el 25 de octubre de 2007 (Convenio de Lanzarote), donde más claramente se ha reconocido como un derecho que los estados deben garantizar a la infancia. Según esta disposición, los estados parte están obligados a adoptar:

“las medidas legislativas o de otro tipo que sean necesarias para que los niños reciban, durante su educación primaria y secundaria, información sobre los riesgos de explotación y abuso sexual, así como sobre los medios para protegerse, adaptada a su etapa evolutiva”.

El Informe explicativo de este Convenio (2007) desarrolla la cuestión de qué es exactamente lo que podemos exigir a los estados con base al citado artículo. De acuerdo con su texto, los estados deben dirigir la información de prevención, al menos, a aquellos niños y niñas que tengan edad de estar en educación primaria y secundaria. Además, señala que la información debe proporcionarse dentro del marco general de educación sexual e incluir, como mínimo, los riesgos del abuso sexual infantil y los medios para protegerse y pedir ayuda, y presentarse en formatos adaptados a la etapa evolutiva de los menores.

Por otra parte, el Comité de Lanzarote (2018) también ha tenido oportunidad de aclarar que la negativa de los padres a que sus hijos reciban la información garantizada en la norma no puede ser una justificación para incumplir con la obligación. Este pronunciamiento cobra especial relevancia en la actualidad si tomamos en cuenta las fuertes movilizaciones promovidas desde ciertos sectores ultra para negar a los niños el acceso a una educación afectivo-sexual integral.

La Directiva 2011/93/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 13 de diciembre de 2011, relativa a la lucha contra los abusos sexuales y la explotación sexual de los menores y la pornografía infantil y el Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra la mujer y la violencia doméstica, hecho en Estambul el 11 de mayo de 2011 (Convenio de Estambul) son otros de los instrumentos con obligaciones en la materia. La primera, en su artículo 23.2, establece la obligación de los estados de adoptar las medidas apropiadas, incluidos programas de educación e investigación,

para concienciar y reducir el riesgo de que los menores sean víctimas de abusos sexuales o explotación sexual. Por su parte, el artículo 14 del Convenio de Estambul obliga a los estados a realizar las acciones necesarias para incluir, en los programas de estudios oficiales y a todos los niveles de enseñanza, materiales didácticos adaptados a cada fase de desarrollo del alumnado sobre el derecho a la integridad personal.

Finalmente, el Comité de los Derechos del Niño también se ha referido a este derecho de los niños a contar con las herramientas y conocimientos preventivos frente a la violencia. Lo ha hecho a través de diversas observaciones generales en las que ha interpretado las obligaciones derivadas de los artículos 19 sobre el derecho de la infancia a ser protegida contra la violencia (Observación General 13, 2011), 24 sobre el derecho a la salud (Observación General 15, 2013) y 29 sobre el derecho a la educación (Observación General 1, 2001). En ellas, el Comité ha llamado la atención sobre la función de la educación en derechos humanos y en salud como recursos clave de prevención y protección ante la violencia. En particular, ha apuntado que la educación en salud, incluida la información sobre salud sexual y derechos reproductivos, debería incluirse en los programas de estudios obligatorios y cumplir con ciertos requisitos. Entre ellos, sus contenidos deben adaptarse a las necesidades de la infancia y basarse en evidencias científicas y en normas de derechos humanos. Además, los materiales informativos deberían diseñarse en colaboración con los niños y estar disponibles en formatos alternativos para garantizar la accesibilidad a todos los niños, especialmente a los que se encuentran en situación de discapacidad (Observación General 15, 2013).

A pesar de estas obligaciones, lo cierto es que en España estamos lejos de poder considerar garantizado este derecho a la infancia. Entre algunos de los fallos, sobresale la falta de garantías jurídicas suficientes para su realización, como pueden ser: el establecimiento de contenidos mínimos de prevención

obligatorios en todos los currículos escolares, la previsión de funciones de inspección para garantizar esa inclusión, la obligación de crear materiales didácticos adecuados y accesibles, el establecimiento de una formación adecuada y suficiente para los profesionales de la educación encargados de transmitir tales contenidos de prevención en las aulas, campañas de sensibilización y prevención para toda la comunidad educativa que, entre otras cosas, posibiliten la coherencia entre los contenidos vistos a nivel de aula y los vividos en otros contextos y, por supuesto, una dotación presupuestaria para poner en marcha todos estos mecanismos.

En este trabajo quiero analizar críticamente el marco jurídico vigente sobre este derecho en España. Concretamente analizo las cuatro normas principales en las que se encuentran las bases sobre la regulación de este derecho en España, y planteo finalmente unas breves conclusiones.

A. LEY ORGÁNICA 8/2021, DE 4 DE JUNIO, DE PROTECCIÓN INTEGRAL A LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA FRENTE A LA VIOLENCIA (LOPVI)

La aprobación de esta Ley Orgánica ha supuesto un gran avance en materia de protección de los niños, niñas y adolescentes en España. Con ella, España se convierte en el primer país del mundo con una legislación específica de vocación integral en la materia. Como toda ley que implica un avance en materia de derechos humanos, esta no es el resultado de la acción espontánea del parlamento, ni mucho menos del gobierno: es la materialización de una demanda reiterada y una lucha incansable de la sociedad civil por la defensa de los derechos de los niños. En gran medida, es también una respuesta a compromisos adquiridos y a presiones de la comunidad internacional. Sin embargo, como han resaltado diversas voces expertas, tal aprobación es tan solo el inicio de un cambio de

paradigma social para erradicar la violencia contra la infancia en nuestro país. Tras su entrada en vigor, es necesario poner en marcha los mecanismos introducidos a través de ella. Hace falta, además, trabajar en la dirección de cambiar la mentalidad y el imaginario social en el que aún se encuentran arraigadas ideas que justifican formas de violencia contra la infancia, o que obstaculizan su percepción como tal.

En el preámbulo se insiste mucho en su enfoque preventivo. Sin embargo, en relación concretamente con la prevención de la violencia a nivel de aulas, considero que pudo haberse avanzado mucho más. Más que con la falta de reconocimiento del derecho, el problema radica una vez más en las garantías. Veamos. En la LOPIVI, el reconocimiento más nítido de este derecho se encuentra en su artículo 30, según el cual:

“Los niños, niñas y adolescentes en todas las etapas educativas e independientemente de la titularidad del centro, recibirán, de forma transversal, una educación que incluya (...) la adquisición de habilidades para la elección de estilos de vida saludables, incluyendo (...) una educación afectivo sexual, adaptada a su nivel madurativo y, en su caso, discapacidad, orientada al aprendizaje de la prevención y evitación de toda forma de violencia y discriminación, con el fin de ayudarles a reconocerla y reaccionar frente a la misma”.

Aunque se establezca en un artículo denominado “Principios”, lo cierto es que esta disposición reconoce un derecho para los niños, niñas y adolescentes: el de recibir de forma transversal como parte de su educación, unos determinados contenidos, incluida una educación afectivo-sexual, adaptada a su nivel madurativo. Tal reconocimiento es un avance. No obstante, el artículo en cuestión a la par que luces, tiene varias sombras.

En primer lugar, parece que restringe los contenidos de la educación afectivo-sexual o que aborda sólo una dimensión de esta: aquella “orientada al aprendizaje de la prevención y evitación de toda forma de violencia y discriminación, con el fin

de ayudarles a reconocerla y reaccionar frente a la misma”. Se trata, por su supuesto, de una dimensión muy importante y coherente con la finalidad de la Ley, la prevención y protección frente a las violencias, incluida la violencia sexual. Sin embargo, una prevención efectiva de la violencia sexual requiere más que sólo conocimientos específicos sobre lo que es la violencia o sobre cómo reconocerla (Martínez et al, 2012). La tarea preventiva es mucho más compleja. Requiere conocimientos generales sobre la sexualidad y afectividad, sobre lo que es el consentimiento o la autonomía sexual, sobre el cuerpo, sobre el placer, sobre la propia identidad, las formas válidas y sanas de relacionarnos o la diferencia entre sexualidad y violencia. Requiere, como vemos, una educación afectivo-sexual integral, con todo su itinerario, adaptada a las necesidades propias del alumnado, y una educación en derechos humanos.

La segunda sombra reside en su nivel de garantías. El artículo 30 no se complementa con disposiciones adicionales dirigidas a materializar la realización de este derecho a través de la modificación de los reales decretos que establecen las enseñanzas mínimas obligatorias no universitarias para que incorporen estos contenidos. Ni siquiera se deja claro quiénes son los sujetos obligados a la realización de este derecho. ¿Está obligado el Ministerio de Educación, que es quien tiene las competencias para establecer las enseñanzas mínimas obligatorias en los niveles de educación no universitaria? ¿O bien son los propios centros escolares, en el margen de su autonomía, los obligados a garantizar tales contenidos¹?

Lo más cercano a una garantía prevista en la LOPIVI y aplicable a este derecho se encuentra en el artículo 31, que establece la obligación a cargo de las administraciones educativas de “velar por el cumplimiento de los principios y actuaciones”

¹ Dentro el margen de determinación curricular que les corresponda según la distribución competencia.

contenidas, no sólo en el artículo 30, sino en todo el capítulo IV del Título III dedicado a la sensibilización, prevención y detección precoz en el ámbito educativo, en el que se enmarca tal disposición normativa. Sin embargo, se trata de una garantía más bien genérica en la que no se identifica con precisión qué organismo concreto velará por ese cumplimiento, ni tampoco qué actuación de qué sujeto es la que será objeto de supervisión. De modo que se trata de una garantía jurídicamente insuficiente y destinada a ser ineficaz en relación con esta obligación de incorporar contenidos de educación sexual y afectiva en las aulas.

Para hacer efectivo este derecho se requiere asegurar que el profesorado encargado de transmitir los contenidos a nivel de aula tenga la capacidad para hacerlo. Una posibilidad es que se estableciera la obligación de que cada centro cuente con profesionales especialistas capacitados para abordar el tema (sexólogas o pedagogas especializadas, por ejemplo). Sin embargo, la norma no parece ir en ese sentido, pues, además de plantear la transversalidad de los contenidos a lo largo de todo el currículo, no establece modificaciones normativas destinadas a prever esta figura. Otra posibilidad, que parece más coherente con el sentido de la norma, es que sea el mismo personal educador el que se encargue de asegurar esta educación, pero la Ley no contempla garantías suficientes sobre esta medida.

La formación al profesorado es una acción preventiva que ha sido tratada por la doctrina especializada (Radford et al, 2015a; Radford et al, 2015b; Finkelhor, 2009); y por varios instrumentos internacionales de manera autónoma en disposiciones específicas, y no solo como condición de posibilidad para transmitir contenidos preventivos al alumnado. Estamos ante un mecanismo indispensable también para garantizar la detección y la respuesta adecuada a situaciones de violencia vividas por la infancia. Si el profesorado no está habilitado para saber cómo transmitir contenidos de prevención, cómo detectar posibles casos de violencia y cómo actuar ante ellos, protegiendo

a la infancia, difícilmente podemos esperar que la prevención, detección y actuación tenga lugar. Más que tratarse de la garantía del derecho a la información de quienes conviven con menores, la obligación se refiere al derecho de los menores a estar en un entorno capaz de responder a sus necesidades de protección: en un entorno seguro y libre de violencia. A pesar de su importancia, diversas expertas han denunciado la falta de oportunidades reales para el profesorado de formarse en educación en derechos humanos y en educación sexual integral (Martínez et al, 2013; Penna Tosso, 2012).

Más allá de la formación del profesorado, el artículo 31 de la LOPIVI, en su disposición segunda, contempla lo que podríamos considerar otra garantía predicable de la incorporación de contenidos de prevención en las aulas. Según esta disposición, corresponde a cada claustro del profesorado y a cada consejo escolar *impulsar* la adopción y seguimiento de medidas educativas que fomenten el reconocimiento y protección de los derechos de las personas menores de edad ante cualquier forma de violencia. Esta obligación, a diferencia de muchas otras en materia de prevención, identifica claramente los sujetos obligados: claustro de profesorado y consejo escolar. Sin embargo, se trata de una obligación muy ambigua. ¿Cómo se impulsa la adopción y seguimiento de medidas educativas?, ¿cuáles son los indicadores para evaluar el cumplimiento de una obligación que consiste en “impulsar”?

Por otra parte, como se destaca en el capítulo escrito por Ángela Martínez Rojas en este libro, además de los contenidos transversales mencionados en el artículo 30, el artículo 33 prevé la formación específica para el alumnado en materia digital:

“Las administraciones públicas garantizarán la plena inserción del alumnado en la sociedad digital y el aprendizaje de un uso de los medios digitales que sea seguro y respetuoso con la dignidad humana, los valores constitucionales, los derechos fundamentales”.

Considero positivo que se reconozca la necesidad de incorporar contenidos de uso seguro de internet. No obstante, cabe hacer dos apuntes. Por un lado, desde mi punto de vista, no se justifica la previsión de una obligación autónoma sobre contenidos preventivos para el alumnado sobre “uso seguro y respetuoso de los medios digitales”. Es necesario, sin duda, que tales contenidos se incorporen en los currículos escolares. Pero esta obligación podría integrarse directamente en un artículo que abordara los contenidos de prevención con el mismo nivel de garantías. Presentado así, en un artículo separado, puede lanzar el mensaje de que se trata de una temática con mayor relevancia, en comparación con otras manifestaciones de la violencia contra la infancia. Lo cual no tiene una base ni estadística, ni científica o epidemiológica en la que sustentarse. Por otra parte, se trata de un artículo bastante ambiguo. ¿Qué implica garantizar la *plena inserción*?, ¿implica inclusión en los contenidos curriculares obligatorios?, ¿qué sujeto está obligado a garantizar esa inserción?, ¿a qué alumnado?

Finalmente, sobre las garantías, el artículo 21 de la LOPIVI, prevé la elaboración y puesta en marcha de una Estrategia estatal de erradicación de las violencias contra la infancia y adolescencia. En noviembre de 2022 se aprobó dicha Estrategia, diseñada para cubrir el periodo 2023-2030 a través de cinco áreas estratégicas, para cada una de las cuales se establece un objetivo, una serie de líneas de actuación, e indicadores para evaluar el impacto. Dentro del área estratégica 2, se incorpora la medida 2.1.3 consistente en “sensibilizar y concienciar a niños, niñas y adolescentes de varias edades sobre las formas de violencia, su derecho al buen trato y a la protección, estrategias para mejorar su protección y los recursos a su disposición”. Esta medida apunta como responsables: a la Administración General de Estado, las comunidades y las ciudades autónomas, la sociedad civil, las universidades y los centros de educación y formación, los responsables de entornos y las ONG.

Los indicadores previstos para evaluar esta medida son: el número de campañas y acciones de sensibilización implementadas y el incremento del porcentaje de las respuestas de los niños y niñas, a partir de los 8 años, que dicen reconocer las formas de violencias y los recursos con los que cuentan. Se trata de una medida redactada de manera muy amplia y con indicadores, en cualquier caso, insuficientes. ¿Por qué sólo se evalúa la integración de los contenidos en relación con el alumnado mayor de 8 años?

La Estrategia también contiene medidas específicas sobre la formación del personal educativo. Hay tres relevantes. La medida 3.2.1 prevé el desarrollo de un plan de formación continua para las y los profesionales que trabajen en entornos de contacto habitual con niños y niñas. La medida 3.2.2. contempla el desarrollo de un plan de formación continua *específico* para las y los profesionales que tengan puestos de responsabilidad dentro del área de protección, como podría ser el caso de la figura de coordinación de bienestar y protección en el contexto escolar. Finalmente, la medida 3.2.3 establece que habrá de promoverse la incorporación de contenidos sobre derechos de la infancia, protección integral y violencia contra la infancia directamente en los títulos académicos orientados al ejercicio de profesiones que impliquen el contacto habitual con menores. Medidas importantes pero sin el carácter obligatorio que implicaría su inclusión en una ley. Además en relación con la última, la medida habla no de “incorporar” sino de “promover la incorporación”.

Será interesante ver la información recopilada en los informes de seguimiento. Especialmente en relación con la medida 3.2.3 que establece como indicador el porcentaje de títulos universitarios y de grado medio de profesiones relacionadas con la infancia y adolescencia que incluyen en su currículo docente al menos 50 horas lectivas obligatorias sobre enfoque de derechos de la infancia y adolescencia, violencia contra la infancia y adolescencia, enfoque de protección integral, enfoque

de género, desarrollo evolutivo, psicología del trauma y psicología del vínculo. Así, de lo que probablemente nos provea esta Estrategia es de un valioso banco de información sobre el estado de la prevención en la actualidad.

Finalmente, en materia de presupuesto, la LOPIVI establece con carácter general que las actuaciones de prevención tendrán una consideración prioritaria, y que, para tal fin, los Presupuestos Generales del Estado deben acompañarse de la documentación sobre la manera en que los distintos “centros gestores del presupuesto individualizarán las partidas presupuestarias consignadas para llevarlas a cabo”. Sin embargo, en la disposición adicional primera sobre la “Dotación presupuestaria”, no se establece una dotación estatal y autonómica específica para la formación de profesional educativo. La Estrategia, por su parte, establece que todos los compromisos que se deriven de la aplicación de la Estrategia “quedan condicionados a las disponibilidades presupuestarias existentes en el ejercicio en curso y en los ejercicios siguientes” y que, en cualquier caso, lo recogido en la Estrategia tiene carácter potestativo.

B. LEY ORGÁNICA 10/2022, DE 6 DE SEPTIEMBRE, DE GARANTÍA INTEGRAL DE LA LIBERTAD SEXUAL (LOGILS)

La Ley Orgánica de Garantía Integral de la Libertad Sexual, es la norma base de obligaciones ante el problema social de la violencia sexual, particularmente contra mujeres e infancia. Se trata de una norma recientemente aprobada que viene a responder a algunos compromisos internacionales y demandas de la sociedad civil. Sin embargo, este marco se debe complementar con otras normas, como la Ley Orgánica 1/2023, de 28 de febrero, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo.

El artículo 7 de la LOGILS establece, entre otras, las siguientes dos obligaciones relativas a la prevención de las violencias sexuales y a la educación afectivo-sexual:

- “1. El sistema educativo español incluirá, dentro de sus *principios de calidad*, la *integración* de contenidos basados en la coeducación y en la pedagogía feminista *sobre educación sexual e igualdad de género y educación afectivo-sexual* para el alumnado, apropiados en función de la edad, en todos los niveles educativos y con las adaptaciones y apoyos necesarios para el alumnado con necesidades educativas específicas, *respetando en todo caso las competencias* en materia de educación de las comunidades autónomas y en colaboración con el ámbito sanitario.
2. Los currículos de todas las etapas educativas no universitarias incluirán contenidos formativos sobre el uso adecuado y crítico de internet y las nuevas tecnologías, destinados a la sensibilización y prevención de las violencias sexuales, la protección de la privacidad y los delitos cometidos a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación promoviendo una educación en la ciudadanía digital mediante la consecución de competencias digitales adaptadas a nivel correspondiente del tramo de edad”.

Lo primero a destacar es que efectivamente estamos ante obligaciones. Las medidas se formulan en términos imperativos. No se trata de opciones discrecionales para las administraciones y autoridades educativas. Sin embargo, en el momento de precisar su contenido, aparecen algunos problemas. El primero de ellos, su ambigüedad. La primera obligación, que podríamos llamar “principal”, consiste en “incluir” determinados contenidos, concretamente en lo que llama “principios de calidad del sistema educativo español”. ¿Cuáles son esos principios?, ¿cómo se garantiza esa inclusión? y, en última instancia, ¿en qué medida incluirlos implica que tales contenidos

realmente se transmitirán a los niños y las niñas escolarizados? Son preguntas a las que, por decir lo menos, resulta muy difícil ofrecer respuesta.

Otro punto relacionado con la misma cuestión de la ambigüedad es el de los sujetos obligados. ¿Quiénes son las entidades o sujetos de ambas obligaciones? En el apartado uno se señala que “el sistema educativo es quien incluirá”. No parece que la norma se haya configurando dirigiéndose a un sujeto concreto dentro del sistema educativo que deba desplegar una actuación concreta. O si simplemente, en tanto obligación programática, la cuestión del sujeto obligado se formula más bien en términos retóricos; haciendo alusión a que todas las instituciones y sujetos que forman parte del sistema educativo deberían de algún modo —desde luego no medible ni evaluable— basar sus actuaciones en estos principios.

Por el contrario, hay más pistas para descifrar quién es el sujeto obligado de la segunda obligación —la de incorporar contenidos formativos sobre el uso adecuado y crítico de internet y las nuevas tecnologías, destinados a la sensibilización y prevención de las violencias sexuales en los currículos de todas las etapas educativas no universitarias—. En esta obligación tampoco se precisa la cuestión explícitamente. Pero lo cierto es que la normativa en materia de educación sí que aclara quiénes son las entidades encargadas de desarrollar los currículos mínimos y obligatorios en educación infantil (2o ciclo)², primaria y secundaria: las administraciones educativas del Gobierno. Esta obligación tiene mayor probabilidad de ser evaluada, pues sabemos exactamente a quién debemos fiscalizar: el Ministerio encargado de la Educación a nivel estatal; y dónde debemos mirar para determinar si esa inclusión de contenidos se cum-

² En primer ciclo sólo “enseñanzas mínimas orientadoras”.

ple o no: el Real Decreto por el que se establezca la ordenación y las enseñanzas mínimas de cada nivel educativo.

Además de la ambigüedad, el segundo de los problemas que podemos detectar en la redacción del artículo 7 de la LOGILS tiene que ver con la configuración de sus garantías. Este artículo incorpora dos niveles de garantía diferenciados en función de dos tipos de contenidos preventivos. Diferenciación que se introduce en el segundo apartado del artículo y que, en mi opinión, no se justifica suficientemente. Hablo de diferenciación en las garantías, en la medida en que en este apartado segundo se establece una obligación más reforzada que la establecida en el apartado que le precede. Como vemos, el objetivo de este segundo apartado no es incluir unos contenidos preventivos en ningunos principios, sino directamente en los “currículos de todas las etapas educativas no universitarias”. Esta obligación es clara y taxativa. La única forma de cumplirla es incluyendo, efectivamente, esos contenidos en dichos currículos. Tal taxatividad facilita el cumplimiento, la evaluación y, en última instancia, la eventual exigencia de responsabilidad. No obstante, una de las críticas es que esta obligación reforzada³ se establece únicamente sobre una parte de los contenidos preventivos de las violencias sexuales (“las cometidas a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación”).

Es cierto que en el Preámbulo se señala que la Ley “pretende dar respuesta especialmente a las violencias sexuales cometidas en el ámbito digital”. Sin duda, esta “nueva realidad” debe ser atendida. Sin embargo, las estadísticas no indican que estemos ante el tipo de violencia más frecuente y, aunque así fuera, ese hecho no justificaría restringir el resto de los conte-

³ Reforzada en comparación con la obligación del apartado uno, que se limita a incluir los contenidos preventivos en principios de los que desconocemos de qué principios se trata y de qué manera concretamente vinculan a las administraciones.

nidos preventivos exclusivamente a este tipo de violencia. De hecho, como hemos visto, tanto en el ámbito de la doctrina especializada como en los pronunciamientos de los órganos internacionales se ha insistido en que la prevención requiere enmarcarse en un enfoque de derechos humanos y de educación afectivo-sexual.

Incluso si tuviéramos, por una extraña razón, que priorizar qué contenidos preventivos transmitir al alumnado en las aulas, el criterio de abordar las violencias más comunes llevaría a elegir, en relación con la infancia, la violencia, física, psicológica y sexual sufrida en el entorno familiar, que la mayoría de las veces tiene lugar sin mediar ningún dispositivo tecnológico⁴. Además, la prevención de las violencias en las que media, en algún momento de su desarrollo, algún tipo de tecnología, requiere no sólo conocimientos de “seguridad digital”, sino conocimientos sobre afectividad y sexualidad, sobre el desarrollo de formas de relacionarse desde la igualdad y el respeto, así como sobre los propios derechos. En definitiva, la prevención de las violencias requiere un marco común que sea incorporado en los currículos, y cuya efectiva transmisión a la infancia se garantice, además, con otras medidas⁵.

Hay más que comentar en relación con configuración de las garantías del artículo 7 de la LOGILS. Su apartado cuarto y último establece lo que podríamos llamar una garantía institucional. Según este apartado:

“Los servicios de inspección educativa, u órganos que las administraciones educativas competentes determinen, velarán por el cumplimiento y aplicación de lo previsto en los apar-

⁴ Véase: <https://www.unicef.es/publicacion/violencia-en-las-vidas-de-los-ninos-y-los-adolescentes>

⁵ Entre ellas, por ejemplo, la formación al profesorado que lo habilite para abordar tales contenidos. Medida que abordaremos como obligación autónoma más adelante.

tados 1 y 2 de este artículo en todos los ámbitos del sistema educativo”.

La LOGILS asigna la importante función de supervisar el cumplimiento de las obligaciones a las comunidades autónomas, que son quienes tienen la facultad de estructurar y desarrollar las funciones de la inspección de educación⁶. En la Comunidad Valenciana, el artículo 4 del Decreto 80/2017, de 23 de junio, del *Consell*, por el que se regula la actuación, el funcionamiento y la organización de la inspección de educación de la Comunitat Valenciana establece tales atribuciones. Entre ellas, pueden identificarse algunas que permitirían evaluar la incorporación de contenidos preventivos en los currículos de la educación no universitaria. Por ejemplo, la facultad de examinar y comprobar la documentación académica, pedagógica y administrativa de los centros docentes y servicios educativos, tanto públicos como privados. Si bien, el apartado cuarto del artículo 7 de la LOGILS señala que los servicios de inspección educativa “velarán por el cumplimiento y aplicación de lo previsto en los apartados 1 y 2”⁷, lo cierto es que las facultades previstas a nivel autonómico permitirán supervisar de manera efectiva sólo la inclusión curricular. Pues, como dijimos antes, no está muy claro qué implica integrar contenidos preventivos en los principios de calidad, ni cuál es el papel de los centros escolares que son el objeto de inspección en ese respecto.

⁶ Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, en el artículo 148 encomienda a las administraciones públicas competentes ordenar, regular y ejercer la inspección de educación dentro del respectivo ámbito territorial, y establece, en su título VII, que las referidas competencias sean ejercidas a través del cuerpo de inspectores de educación.

⁷ Es decir, de la inclusión de contenidos de prevención de las violencias sexuales en los “principios de calidad” del sistema educativo y de la inclusión en los currículos escolares de contenidos de prevención de las violencias sexuales cometidas a través de tecnologías

Finalmente, sobre las garantías, el artículo 60 de la LOGILS, prevé la elaboración y puesta en marcha de una “Estrategia estatal de prevención y respuesta a las violencias machistas”, que constituye, según señala, el instrumento para el impulso, desarrollo y coordinación de las políticas y los objetivos generales establecidos en la Ley. Esta Estrategia ya ha sido publicada, y en su contenido, introduce lo que llama *líneas estratégicas de actuación*. En relación con la prevención en las aulas, es relevante su Línea 2.5, *Educando contra las violencias machistas a lo largo de la vida*. La medida 115, dentro de esa Línea 2.5, contempla el desarrollo e implementación de proyectos de coeducación y de prevención de todas las formas de violencia machistas, en centros educativos de toda España. Como unidades responsables, esta medida señala al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Comunidades Autónomas, y como unidad impulsora al Ministerio de Igualdad. Sin embargo, no se propone indicadores para evaluar el cumplimiento, ni se precisan las tareas concretas de cada unidad.

En mi opinión, la LOGILS da un paso más en la garantía del derecho de los niños y las niñas a contar con los conocimientos y herramientas útiles en la prevención de las violencias sexuales. Reconoce una obligación de incluir contenidos de prevención de las violencias dirigidos directamente a niños y niñas, y adaptados a su etapa de desarrollo y necesidades particulares. Un paso importante, que da un argumento fuerte, su previsión en una ley orgánica, para que la prevención sea una realidad en las aulas. Sin embargo, es un paso todavía tambaleante que requiere más firmeza y una clara dirección. Si la pretensión era garantizar que el alumnado recibiera contenidos preventivos de las violencias sexuales en el marco de la educación reglada, hubiera resultado necesario, desde mi punto de vista, que se estableciera claramente la obligación de incluirlos específicamente en los currículos escolares obligatorios. Y que esta obligación se hubiera acompañado de una disposición adicional que estableciera de manera clara que el Ministerio de Educa-

ción, en un plazo concreto, tendría que realizar, por un lado, las modificaciones normativas para garantizar tal incorporación concretamente en los contenidos mínimos obligatorios de la educación infantil, primaria y secundaria —contenidos, por supuesto, adaptados a cada etapa— y, por otro lado, las demás actuaciones de promoción, asesoramiento o supervisión, necesarias para garantizar esa efectiva inclusión⁸.

C. LEY ORGÁNICA 2/2006, DE 3 DE MAYO, DE EDUCACIÓN (LOE)

En esta ley orgánica, base de la estructuración del sistema educativo en España, encontramos otros artículos donde se hace referencia a la educación afectivo-sexual y/o a contenidos de prevención de las violencias sexuales. En primer lugar, el artículo 19 de esta Ley prevé, en su segundo apartado, la inclusión transversal de contenidos de educación para la salud afectivo-sexual e igualdad de género concretamente para el nivel de educación primaria. Según el apartado 2 del artículo, “sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa”, estos contenidos “*se trabajarán* en todas las áreas”⁹. Sin embargo, no se establecen mayores garantías al respecto.

⁸ Puede pensarse en campañas de sensibilización dirigidas a los centros escolares y comunidad educativa en general sobre el problema de la violencia sexual contra la infancia; el establecimiento de una institución especializada en violencias contra la infancia que asesore y/o forme al personal educativo sobre qué contenidos y de qué manera transmitirlos en el aula de acuerdo a cada etapa y realidad social o la elaboración de materiales de prevención dirigidos a los distintos niveles de educación.

⁹ En conjunto con otros contenidos, como la “educación emocional y en valores” y “el desarrollo de las competencias transversales que promuevan la autonomía y la reflexión”.

A nivel de educación secundaria, el artículo 24 de la LOE, sobre la organización de los cursos primero a tercero de educación secundaria obligatoria, contempla un contenido muy similar al artículo 19. Según este artículo, “sin perjuicio de su tratamiento específico”, hay algunos contenidos que se *fomentarán de manera transversal*, entre ellos, la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual y la igualdad de género. Además este nivel educativo, prevé entre sus objetivos, de acuerdo con el artículo 23 de la misma LOE, el de contribuir a desarrollar en el alumnado las capacidades que les permitan, entre otros objetivos, “conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad”.

Si bien la LOE da un paso al reconocer la necesidad de educar en materia afectividad y sexualidad, su contenido no es consecuente con ese reconocimiento. No se acompaña de obligaciones claras que vinculen a todos los niveles educativos no universitarios a incluir de manera sistemática y adaptada una educación afectivo-sexual. ¿Qué implica que se “trabajarán” o que se “fomentarán” tales contenidos?

No obstante, resulta alentador que en la regulación sobre la ordenación y las enseñanzas mínimas de los distintos niveles educativos (Reales Decretos elaborados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional) se identifican varias referencias a la educación afectivo-sexual. Por ejemplo, dentro de los contenidos mínimos para el segundo ciclo y orientadores para el primer ciclo de educación infantil se señala que:

“Es la edad en la que se produce el descubrimiento de la sexualidad y se inicia la construcción de género [...] es el momento de acompañar a cada niño o niña en su propio desarrollo personal, respetando la diversidad afectivo-sexual y ayudándole a identificar y eliminar toda discriminación. En este sentido, es importante recordar que la interacción con la persona adulta orienta y modela en gran medida al niño y la niña, ya que tiende a imitar y reproducir sus estrategias relacionales; por ello es imprescindible identificar y erradicar, en su caso, los posibles

mecanismos de discriminación oculta que puedan persistir en el entorno escolar¹⁰.

Incluso hay competencias específicas previstas que estos reales decretos prevén como contenido obligatorio curricular que incorpora, desde mi punto de vista, de manera adecuada contenidos de educación afectivo-sexual adaptados a cada etapa concreta. Y, más allá, criterios de evaluación de esas competencias. Por ejemplo, en la competencia específica 9 del Real Decreto que establece las enseñanzas mínimas en educación secundaria, sobre el conocimiento de normas básicas para la convivencia, se incluye como saber básico, “hábitos saludables relacionados con el bienestar emocional y social” y “educación afectivo-sexual”.

Las disposiciones sobre educación afectivo-sexual incorporadas en los reales decreto, como es de esperarse, considerando su mayor concreción, tienen más garantías que las previstas en la LOGILS y en la LOPIVI. Los tres reales decretos, de los tres niveles educativos, comparten una disposición muy similar. Según tal disposición, las administraciones educativas autonómicas elaborarán el currículo de cada nivel educativo en el que deberán incluirse “las enseñanzas mínimas fijadas” en los reales decretos. A nivel de centro escolar, se establece otra garantía, consistente en que el equipo educativo deberá diseñar las situaciones de aprendizaje necesarias para “la adquisición y desarrollo de las competencias” que contempla.

De manera que hoy día, con independencia de su titularidad pública o privada, todos los centros de educación infantil de 2º ciclo, de educación primaria y de educación secundaria obligatoria deberían incluir contenidos de educación afectivo-

¹⁰ Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, Anexo II Áreas de la Educación Infantil, *Área 1. Crecimiento en Armonía*, 8º párr.

sexual en sus currículos. No sólo porque sea adecuado y necesario, que lo es, sino también porque es parte del contenido que se considera obligatorio de acuerdo con la normativa actual. El marco normativo vigente nos permite sostener que actualmente la educación sexual-afectiva forma parte del contenido a garantizar como parte del derecho a la educación básica y secundaria en España.

Sin embargo, quedan lagunas por subsanar. Una de ellas, la asignación institucional de la supervisión de su cumplimiento, que podría ser a cargo de la Inspección Educativa. Además, falta que se establezcan contenidos mínimos sobre educación afectivo-sexual en relación con el primer ciclo de educación infantil. Finalmente, el carácter de los reales decretos como normas obligatorias sí, pero de rango inferior elaboradas por el Ministerio de Educación, no permite blindar estos contenidos de virajes ideológicos. El hecho de que no se establezca claramente la obligación legal de incorporar estos contenidos preventivos con garantías suficientes, implica un riesgo alto. Un riesgo por otro parte fácilmente realizable: que el cambio de partido político en la Administración venga acompañado de la exclusión de los contenidos de educación afectivo-sexual. Y sobre todo, falta que se garantice la formación del personal docente, en cada una de las titulaciones que pueda habilitar para el ejercicio de la docencia.

**D. LEY ORGÁNICA 1/2023, DE 28 DE FEBRERO,
POR LA QUE SE MODIFICA LA LEY ORGÁNICA
2/2010, DE 3 DE MARZO, DE SALUD SEXUAL
Y REPRODUCTIVA Y DE LA INTERRUPCIÓN
VOLUNTARIA DEL EMBARAZO (LOSSR)**

En su redacción resulta mucho más contundente la LOSSR, actualizada con las modificaciones incorporadas a través de la

Ley Orgánica 1/2023, de 28 de febrero. Esta Ley prevé un Capítulo III dedicado a las Medidas en el ámbito de la educación y la sensibilización relativas a los derechos sexuales y reproductivos. Para nuestros propósitos, me parecen destacables sus artículos 9 y 10bis.

Según su artículo 9.2:

“La educación afectivo-sexual, en todas sus dimensiones, forma parte del currículo durante toda la educación obligatoria, y será impartida por personal que habrá recibido la formación adecuada para ello, en consonancia con la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 mayo, de Educación”.

Por su parte el artículo 10bis, señala:

“Las administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias incluirán, en los términos establecidos en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, y en las disposiciones que la desarrollan y establecen los currículos de las diferentes etapas educativas, la *educación afectivo-sexual*, la *igualdad entre mujeres y hombres* y la *educación en derechos humanos*, como medidas dirigidas a la garantía de la libertad sexual y a la prevención de las violencias sexuales, incluida la que puede producirse en el ámbito digital. Estas medidas serán incluidas, asimismo, con el alcance que corresponda, en las ofertas formativas de Formación Profesional previstas en la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo”.

Se trata, seguramente, de la obligación más exigente vista hasta ahora. La obligación de garantizar una educación afectivo-sexual, en todas sus dimensiones, la igualdad entre mujeres y hombres y la educación en derechos humanos en los currículos de las diferentes etapas educativas como medidas de prevención de las violencias sexuales. El artículo 9 inclusive contempla un esbozo sobre el contenido de la formación en salud sexual y reproductiva. Según el cual, incluye:

- “a) La promoción de una visión de la sexualidad en términos de igualdad y corresponsabilidad, y diversidad, desde

la óptica del placer, el deseo, la libertad y el respeto, con especial atención a la prevención de la violencia de género y la violencia sexual.

- b) El reconocimiento de la diversidad sexual.
- c) El desarrollo armónico de la sexualidad en cada etapa del ciclo vital, con especial atención a la adolescencia y juventud.
- d) La prevención de enfermedades e infecciones de transmisión sexual, especialmente del VIH y del VPH, visibilizando la realidad de las personas VIH+/SIDA, desde el surgimiento del VIH hasta la actualidad, haciendo hincapié en sus necesidades y propuestas para superar la discriminación y olvido en el que viven.
- e) La prevención de embarazos no deseados”.

Se trata de una obligación clara y amplia que impone a las autoridades administrativas la incorporación de ciertos contenidos preventivos. Especialmente interesante me parece el hecho de que no restringe su alcance sólo al ámbito de la educación obligatoria y que amplía el alcance de su contenido, no sólo al ámbito propiamente de salud sexual, sino también a la igualdad de género y la educación en derechos humanos. Sin embargo, esta obligación no está exenta de críticas. Desde mi punto de vista, su principal problema reside en que no se señala exactamente de qué manera se garantizará tal incorporación, ni se establece ninguna disposición adicional en tal sentido.

Finalmente, el artículo 11 de la LOSSR contempla la elaboración a cargo del Ministerio de Sanidad de la Estrategia Nacional de Salud Sexual y Reproductiva. Si bien, en 2011, un año después de la entrada en vigor de la Ley, se aprobó y puso en marcha tal Estrategia, la misma no ha sido reeditada y actualizada para atender las necesidades actuales en la materia.

Ni se ha señalado por tal Ministerio que existan planes para una próxima Estrategia. En cualquier caso, esa edición de 2011 no preveía ninguna medida clara en relación con la incorporación de contenidos de educación afectivo-sexual a la educación reglada; ni, en consecuencia, indicadores sobre el nivel de cumplimiento al respecto.

CONCLUSIONES:

Podríamos concluir afirmando que en el marco normativo español actual se reconoce el derecho de las niñas y niños a recibir contenidos de educación afectivo-sexual, igualdad de género y educación en derechos humanos en la educación reglada. Hay agentes estatales, particularmente las administraciones generales y autonómicas con competencia en materia de educación, obligados a garantizar esa transmisión en las aulas. Sin embargo, hay críticas que podrían englobarse en tres objeciones principales. Por un lado, esta obligación tiene fallos en el diseño y establecimiento de sus garantías. Lo cual, por otro lado, es muy común tratándose de medidas de prevención en general. Es común, por ejemplo, que carezcan de un presupuesto específico. Ninguna de las normas analizadas tiene una partida presupuestaria dedicada a la prevención de las violencias sexuales en el ámbito educativo. Muchas de ellas carecen, además, de instituciones de garantía que supervisen su cumplimiento. En segundo lugar, podría mejorarse mucho la formulación de las obligaciones, eliminando su ambigüedad. Esa falta de claridad puede dificultar y obstaculizar su cumplimiento. En tercer lugar, hace falta garantizar una formación adecuada del profesorado que los habilite para transmitir contenidos de prevención de las violencias, educación afectivo-sexual y educación en derechos humanos en el aula; y que les capacite para configurar las aulas como entornos seguros.

Referencias

Bibliografía:

- DEL CAMPO, A., & FÁVERO, M. "Effectiveness of programs for the prevention of child sexual abuse", *European Psychologist*, 2019.
- Explanatory Report to the Council of Europe Convention on the Protection of Children against Sexual Exploitation and Sexual Abuse, Council of Europe Treaty Series, no. 201, Lanzarote, 25.10.2007.
- FINKELHOR, D. The prevention of childhood sexual abuse, *The Future of Children*, vol. 19, no. 2, 2009, pp. 169-194.
- Informe mundial sobre la violencia y la salud*, Organización Panamericana de la Salud, Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud, Washington, D.C., 2003.
- MARTÍNEZ, J. L.; GONZÁLEZ, E.; VICARIO-MOLINA, I.; FERNÁNDEZ-FUERTES, A. A.; CARCEDO, R. J., FUERTES, A. y ORGAZ, B. Formación del profesorado en educación sexual: pasado, presente y futuro. *Magister*, vol. 25, no. 1, 2013, pp. 35-42.
- PENNA TOSSO, M., *Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual*, Universidad Complutense de Madrid, 2012.
- RADFORD, L.; ALLNOCK, D.; HYNES, P., Preventing and responding to child sexual abuse and exploitation: Evidence review, Child Protection Section Programme Division, UNICEF, 2015.
- RADFORD, L.; ALLNOCK, D.; HYNES, P., Promising programmes to prevent and respond to child sexual abuse and exploitation. UNICEF, 2015b.

Normativa:

- Convenio del Consejo de Europa para la protección de los niños contra la explotación y el abuso sexual, hecho en Lanzarote el 25 de octubre de 2007.
- Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra la mujer y la violencia doméstica, hecho en Estambul el 11 de mayo de 2011.
- Directiva 2011/93/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 13 de diciembre de 2011, relativa a la lucha contra los abusos sexuales y la explotación sexual de los menores y la pornografía infantil y por la que se sustituye la Decisión marco 2004/68/JAI del Consejo.

Ley Orgánica 1/2023, de 28 de febrero, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo.

Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

Observación general no. 1 del Comité de los derechos del niño (2001), sobre los propósitos de la educación.

Observación general no. 13 del Comité de los derechos del niño (2011), relativa al Derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia.

Observación general no. 15 del Comité de los derechos del niño (2013) sobre el derecho del niño al disfrute del más alto nivel posible de salud.

Capítulo 2.

La victimización sexual contra la infancia en España: contextualización y líneas de actuación

NOEMÍ PEREDA

Universitat de Barcelona

La victimización sexual contra la infancia es un tema objeto de estudio en España desde hace ya unas décadas. La elevada frecuencia del problema y la gravedad de sus consecuencias en el desarrollo del niño, niña y adolescente han generado un gran interés profesional y social que ha llevado a la publicación de múltiples estudios. En este capítulo se presenta un resumen de los principales resultados obtenidos en las diferentes investigaciones, acercando éstos a todos aquellos interesados en un problema que sigue siendo una realidad para muchos niños y niñas en España, a pesar de los esfuerzos para prevenir que ocurra. También se detectan las necesidades y futuras líneas de trabajo que deben seguir desarrollándose en el futuro.

No podemos olvidar que el conocimiento científico respecto a la victimización infantil se encuentran influido e influye a su vez, mediante una relación dinámica y bidireccional, con el interés y preocupación social que existe ante el problema. De este modo, cuánto más avanza la investigación respecto a la protección de la infancia ante la victimización sexual en España, más se desarrolla una cultura que valora y tiene en cuenta las necesidades y derechos de los niños y niñas. Al mismo tiempo, cuánto más se difunde una cultura que valora y respeta los derechos de los niños y niñas, más se impulsa la investigación

y el estudio sobre la protección de la infancia ante la violencia (Costa, Morales y Juste, 1995).

1. ¿CUÁNTOS NIÑOS Y NIÑAS SON VÍCTIMAS DE ABUSOS, AGRESIONES Y EXPLOTACIÓN SEXUAL?

Muchos de los estudios publicados en España se han centrado en establecer la extensión de la victimización sexual infantil con la finalidad de dar a conocer un problema que requiere de recursos que permitan afrontarlo.

Uno de los medios más adecuado para ello son los estudios de prevalencia, basados en encuestas, que se aplican a niños, niñas, adolescentes y adultos. En España, estos trabajos son relativamente numerosos y se han centrado, principalmente, en el análisis de la información proporcionada por personas adultas y obtenida con metodología retrospectiva. Sin embargo, en la última década se ha subrayado la necesidad de preguntar a los propios niños, niñas y adolescentes sobre sus experiencias de victimización, aportando su percepción de la situación y permitiendo, en algunos casos por primera vez, el reporte de estas situaciones. Esta metodología ha facilitado la obtención de información sobre el problema reciente y relevante para su prevención y tratamiento (Pereda, 2016).

1.1. Encuestas de victimización a adultos

El primer trabajo empírico publicado sobre abuso sexual infantil en nuestro país fue el de López y colaboradores (1995), desde la Universidad de Salamanca, quienes encuestaron a una muestra representativa de 1.821 adultos de la población española y encontraron que un 18,9% de los entrevistados, un 15,2% de los varones y un 22,5% de las mujeres, reportaban haber sido víctimas de esta experiencia antes de los 17 años

de edad. Los autores observaron que las conductas más frecuentes fueron las caricias por debajo (58%) y por encima de la cintura (59%), seguidas por las proposiciones de actividad sexual y el exhibicionismo (33% para ambas). Cabe destacar que un 16% de los hombres y un 15% de las mujeres manifestaron haber sufrido, en algún momento durante la experiencia, penetración oral, anal o vaginal.

El trabajo reciente de Ferragut, Ortiz-Tallo y Blanca (2021) desde la Universidad de Málaga muestra las respuestas de 1.071 adultos mediante una encuesta online con tasas de prevalencia que oscilan entre el 2,8% y el 18,5%, según el tipo de experiencia de victimización sexual. La forma de victimización más común sufrida durante la infancia fue la exhibición de material pornográfico, mientras que la de menor prevalencia fue el ser forzado a realizar un acto sexual con penetración.

Otros estudios, llevados a cabo con jóvenes universitarios de diferentes zonas geográficas del país presentan cifras muy similares, incluyendo conductas con y sin contacto físico. Por ejemplo, el estudio publicado por De Paúl, Milner y Múgica (1995) con 403 estudiantes universitarios del País Vasco muestra que el abuso sexual infantil afecta a un 13,4% de la muestra (un 9,7% de los varones y un 14,9% de las mujeres). Años más tarde, Pereda y Forns (2007) llevaron a cabo un estudio similar con 1.033 estudiantes de la Universidad de Barcelona. En este trabajo, la prevalencia del abuso sexual antes de los 18 años se situó en un 17,9%, afectando a un 15,5% de los varones y a un 19,0% de las mujeres. Otro estudio similar es el de Cantón-Cortés y Justicia (2008) quienes, tras encuestar a 1.162 estudiantes de la Universidad de Granada, concluyen que un 9,5% del total de su muestra, un 6,5% de los varones y un 10% de las mujeres, había sido víctima de abuso sexual antes de los 13 años.

Escasos trabajos se han centrado en la prevalencia de la victimización sexual en muestras de colectivos específicos. Así,

Gil-Llario et al. (2019) encuentran una prevalencia de abuso sexual autoinformado del 6,1% y del 28,6% cuando es informado por profesionales, en una muestra de 360 adultos con discapacidad intelectual. De forma similar, Codina y Pereda (2021) alertan de una prevalencia de victimización sexual del 35% en su muestra de 260 adultos con discapacidad intelectual, mayoritariamente con contacto físico y en un 14,3% con penetración. La notificación de estos casos a las autoridades es muy baja, situándose en un 7,4%.

A su vez, desde el Hospital de Vic, el equipo de Álvarez et al. (2011) con una muestra de 102 pacientes atendidos en una unidad de salud mental encuentran un porcentaje de abuso sexual infantil del 34,6%, 35% y 50% en aquellos con diagnósticos de esquizofrenia, trastorno bipolar y trastorno esquizoafectivo, respectivamente. De forma similar, desde el Hospital de la Santa Creu i Sant Pau Martín Banco et al. (2014) indican una prevalencia de abuso sexual del 38,5% en 130 pacientes con trastorno límite de la personalidad. También en una muestra clínica de 1.013 mujeres atendidas en centros de atención primaria de salud sexual y reproductiva de Cataluña, López et al. (2017) encuentran un porcentaje de abuso sexual del 37,6%, oscilando entre un 32,4% de tocamientos y un 9,6% de penetración.

1.2. Encuestas de victimización a niños, niñas y adolescentes

Encuestar a niños, niñas y adolescentes sobre este tipo de experiencias requiere de una metodología rigurosa, de instrumentos con la adecuada fiabilidad y validez, que tengan en cuenta la edad de los menores y que surjan de una teoría en la que la victimización sea definida de forma adecuada, por expertos en el tema. En este sentido, los trabajos que han surgido a partir de la teoría de la victimología del desarrollo (véase, Finkelhor, 2007) han permitido obtener una descripción real

de la victimización sexual infantil en diferentes países del mundo y a partir de los propios reportes de los niños y niñas, con todas las garantías de protección y seguridad requeridas.

Siguiendo esta perspectiva, distintos equipos de investigación han establecido la prevalencia del abuso sexual a partir de los propios reportes de los niños y niñas con el mismo instrumento, el Juvenile Victimization Questionnaire (Finkelhor, Hamby, Ormrod y Turner, 2005), que contiene un módulo de victimización sexual con seis ítems que evalúan diferentes conductas con y sin contacto físico.

Con una muestra de jóvenes de entre 12 y 17 años encuestados en centros escolares catalanes, el equipo de Pereda, Guílera y Abad (2016) obtuvieron un porcentaje de victimización sexual del 14,7% a lo largo de la vida, relativa a un 4,1% de los chicos y a un 13,9% de las chicas. A su vez, un 5,3% de los jóvenes manifestaron haber sido víctimas en el último año, un 2,2% de los chicos y un 8,9% de las chicas.

Centrándose en el último año, Soler et al. (2012), también desde la Universidad de Barcelona, obtuvieron, con una versión reducida del instrumento y una muestra de adolescentes catalanes de 14 a 18 años, una prevalencia de victimización sexual en el último año del 10,7% de los varones y del 22,4% de las chicas. Esta elevada prevalencia, que no se corresponde con la obtenida en ningún otro estudio que haya analizado a jóvenes de población general, puede deberse a las características sociales de los centros educativos de los que se obtuvo la muestra. De forma similar, desde la Universidad de Valencia, Játiva y Cerezo (2014), con la versión completa del instrumento, encuestaron a adolescentes de entre 15 y 18 años pertenecientes a nueve centros de educación secundaria y centros de día de zonas con problemáticas sociales y obtuvieron que un 12,8% de su muestra reportaba algún tipo de victimización sexual en el último año, si bien su objetivo prioritario era analizar el rol

de la autocompasión entre la victimización y el malestar psicológico.

Centrándose específicamente en colectivos de riesgo, Perea et al. (2015) entrevistaron a adolescentes de entre 12 y 17 años atendidos en 14 centros de salud mental infantojuvenil en Catalunya y obtuvieron que un 16,1% de la muestra, un 5,7% de los varones y un 21,9% de las chicas reportaban alguna forma de victimización sexual. Respecto a la victimización en el último año, ésta afectó a un 7,4% de los entrevistados, un 1,9% de los varones y un 10,4% de las chicas. A su vez, con una muestra de jóvenes de entre 14 y 17 años reclutados en tres centros cerrados de justicia juvenil (77,2%) y cinco equipos de medio abierto (22,8%) en Catalunya, encontraron un porcentaje de victimización sexual a lo largo de la vida del 15,8%, relativo a un 42,1% de las chicas y a un 9,8% de los chicos. Un 6,9% de la muestra reportó alguna forma de victimización sexual en el último año, un 21,1% de las chicas y un 3,7% de los chicos. Finalmente, con una muestra de adolescentes de entre 12 y 17 años entrevistados en 18 centros residenciales y de acogida en Catalunya, un 29,5% manifestaron haber experimentado alguna forma de victimización sexual a lo largo de su vida, un 14,1% de los varones y un 44,6% de las chicas. Respecto a la victimización sexual en el último año, ésta fue reportada por un 12,4% de los jóvenes, un 6,3% de los chicos y un 18,5% de las chicas.

1.2.1 Formas de victimización específicas

1.2.1.1. Encuestas de victimización sexual infantil y adolescente online

El uso de las tecnologías de la información y la comunicación ha dado lugar a nuevos contextos en los que también se producen situaciones de victimización sexual que los profesionales deben conocer.

Desde la Universidad de Valencia, Montiel, Carbonell y Pereda (2016) publicaron uno de los primeros trabajos en el que se evaluaban formas múltiples de victimización online en una muestra representativa de adolescentes valencianos de 12 a 17 años, afectando la exposición no deseada a contenido sexual a un 24,4% de los encuestados. A su vez, el acoso sexual online o grooming, en el que un adulto contacta con el niño o niña y se le engaña y manipula para obtener fotografías, vídeos sexuales, o quedar para mantener relaciones sexuales offline, fue reportado por un 17,2%. De forma similar, desde la Universidad de La Rioja, Machimbarrena y colaboradores (2018) indican que un 16,6% de los participantes de entre 11 y 21 años encuestado ha sido víctima de grooming. Un estudio detallado de las estrategias usadas para el grooming se ha llevado a cabo por el equipo de Gámez-Guadix et al. (2021) desde la Universidad Autónoma de Madrid, encontrando que un 16,5% de los jóvenes de entre 12 y 15 años encuestados manifiesta haber recibido solicitudes e interacciones sexuales de adultos usando el engaño (fingir ser otra persona), un 18,2% mostrando interés por el entorno de la víctima (escuela, familia), un 7,9% ofreciendo regalos, un 7,2% usando la violencia (amenazas, insultos) y un 11,0% mediante una sexualización progresiva de las conversaciones e interacciones.

El sexting, o envío de imágenes, vídeos y mensajes de naturaleza erótico-sexual a través de cualquier dispositivo tecnológico o del espacio virtual, es otra de las formas de victimización que ha generado interés en los investigadores españoles. Uno de los primeros trabajos en establecer la prevalencia de este problema en España ha sido el de Gámez-Guadix, De Santisteban y Resett (2017), quienes encontraron una prevalencia de sexting en el último año en adolescentes de 12 a 17 años del 13,5% aumentando de un 3,4% a los 12 años a un 36,1% a los 17 años e ilustrando una tendencia lineal creciente. La forma más común de sexting fue el envío de mensajes escritos con contenido sexual sobre uno mismo, con una prevalencia

del 10,8%. Asimismo, el 7,1% y el 2,1% de los adolescentes enviaron fotos y videos sexuales, respectivamente. Villacampa (2017), desde la Universidad de Lleida, y con una muestra más reducida de adolescentes de entre 14 y 18 años, obtuvo que un 28,6% decía haber recibido vídeos eróticos-sexuales de otros menores a lo largo de su vida. A su vez, Machimbarrena y colaboradores, encontraron que un 4% de los adolescentes encuestados, con una media de edad de 13,9 años, reportaban haber tenido conductas de sexting en el último año. Desde la comunidad valenciana, Gil Llario et al. (2020) aportan una cifra similar y encuentran que el 24,4% de los adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años encuestados ha practicado sexting en alguna ocasión, realizando esta conducta con una media de más de dos personas al encuestar. El estudio más reciente hasta el momento es el de Molla-Esparza, López-González y Losilla (2021) quienes, también desde Valencia, encuentran que un 60,6% de los adolescentes de entre 12 y 18 años encuestados ha tenido una experiencia de sexting a lo largo de su vida. Así, un 47,6% ha producido, reenviado o recibido imágenes, un 23,2% videos, un 17,5% textos, un 9,7% enlaces y un 6,5% audios.

Estudios cualitativos como el de Rodríguez-Castro et al. (2018) desde la Universidad de Vigo, mediante grupos de discusión con adolescentes de entre 14 y 18 años, encuentran resultados similares, confirmando que el sexting es una práctica habitual, especialmente entre las chicas.

A su vez, las solicitudes sexuales y las interacciones sexuales de adultos con menores han sido estudiadas por diferentes equipos nacionales encontrando que también se trata de un problema extendido. De Santisteban y Gámez-Guadix (2018) encuentran que un 15,6% de las chicas y un 9,3% de los chicos de entre 12 y 15 años encuestados afirman haber recibido solicitudes sexuales no deseadas, mientras que un 8,2% de las chicas y un 7,4% de los chicos han mantenido interacciones sexualizadas con adultos. De forma similar, un estudio liderado

por la Universidad de la Rioja, sitúa las solicitudes sexuales e interacciones sexuales online de adolescentes con adultos en un 23 y un 14% respectivamente en, aproximadamente, un año de estudio (Ortega-Barón et al., 2022).

1.2.1.2. Encuestas de explotación sexual infantil y adolescente

La explotación sexual infantil y adolescente es una de las formas de victimización sexual más graves y menos conocidas en nuestro país, si bien ha empezado a generar interés tras algunos casos mediáticos acontecidos en diferentes regiones de España. Se entiende por explotación sexual *“el abuso sexual cometido por un adulto que implica una remuneración en dinero o de otro tipo para el niño, niña o adolescente o para terceras personas”*, según el First World Congress Against Commercial Sexual Exploitation of Children (1996) y resalta el trato de objeto comercial que se da al niño o niña, además de objeto sexual.

Si bien tradicionalmente se ha creído que era un problema vinculado a países en vías de desarrollo, un reciente estudio de revisión sobre la prevalencia de explotación sexual infantil y adolescente en Europa publicado por Benavente y colaboradores (2021), desde la Universidad de les Illes Balears, muestra que se trata de un problema social que también ocurre en países desarrollados. Sin embargo, los autores advierten del desconocimiento que existe sobre la extensión de la explotación sexual infantil en España, dado que no se han llevado a cabo estudios que permitan conocer su prevalencia, situándose en otros países europeos, como Suiza, Suecia y Noruega, entre un 1 y un 2,5% de las chicas y entre un 1 y un 2,1% de los chicos menores de edad escolarizados.

Uno de los escasos estudios empíricos publicados en nuestro país sobre este tema es el de Pereda, Codina y Kanter (2021) quienes encuestaron a 67 adolescentes en centros residenciales del sistema de protección, de entre 13 y 18 años, sobre sus

conocimientos y experiencias respecto a la explotación sexual infantil. Los resultados indican que se trata de un problema conocido y ante el cual los adolescentes demandan más educación y protección.

2. ¿CUÁLES SON LAS CONSECUENCIAS DE LA VICTIMIZACIÓN SEXUAL EN LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA?

El estudio de las consecuencias del abuso sexual en la infancia en la España se inicia en el trabajo seminal de López et al. (1995) quienes encuentran múltiples efectos a corto plazo, en el momento en el que se produjo la victimización (desconfianza en un 70% de las víctimas, asco en un 63%, miedo en un 59%, hostilidad hacia el agresor en un 56%, vergüenza en un 49% y ansiedad en un 40%, como más significativos). Los autores también advierten de una mayor tendencia a problemas de salud mental a largo plazo, así como otros problemas a lo largo del ciclo vital (ansiedad y angustia en un 46% de las víctimas, insatisfacción o problemas sexuales en un 35%, fracaso escolar en un 24% o consumo de drogas en un 23%, entre otros).

Según los estudios de revisión llevados a cabo en España, la victimización sexual en la infancia se encuentra relacionada con una multiplicidad de consecuencias (Echeburúa y De Corral, 2006), tanto iniciales, en los dos primeros años tras la experiencia de abuso (Pereda, 2009), como a largo plazo (Pereda, 2010a), físicas (Pereda, 2010b) y neurobiológicas (Pereda y Gallardo-Pujol, 2011). A su vez, son múltiples los problemas de salud mental que presentan estas víctimas, desde trastornos de la personalidad (Pereda Gallardo-Pujol y Jiménez Padilla, 2011), a trastornos afectivos y trastornos de ansiedad (Amado, Arce y Herraiz, 2015) u otros trastornos psiquiátricos (Guillén Fernández et al., 2019).

Estudios empíricos llevados a cabo con muestras clínicas de personas con problemas de salud mental constatan la importancia de la experiencia de abuso sexual en el desarrollo de cuadros clínicos graves (Almendro et al., 2013). Así Álvarez et al. (2011) confirman que el diagnóstico de esquizofrenia se produce 4,1 años antes en víctimas de abuso infantil, así como se da un mayor porcentaje de intentos de suicidio en víctimas de abuso sexual, afectando a un 68%. De forma similar, Ferraz et al. (2013) encuentran que un 90% de los pacientes diagnosticados con trastorno límite de la personalidad víctimas de abuso sexual infantil ha tenido al menos un intento de suicidio. A su vez, López-Mongay et al. (2021) indican que los pacientes con esquizofrenia y trastorno esquizoafectivo con experiencias de abuso sexual en la infancia presentan niveles más bajos de funcionamiento de su rol en el trabajo y, en general, una peor calidad de vida.

Por su gravedad, cabe subrayar la estrecha relación entre la victimización sexual en la infancia y la ideación y la conducta suicida (González y Pereda, 2015). Uno de los pocos estudios empíricos llevados a cabo en España sobre este tema es el de Suárez-Soto, Pereda y Guilera (2018) quienes encontraron que la victimización sexual incrementaba de forma significativa el riesgo de ideación y conducta suicida en una muestra de adolescentes de 12 a 17 años atendidos en el sistema de protección y justicia juvenil, siendo el doble de alta que en el resto.

Algunos trabajos se han centrado en observar qué variables parecen mediar entre la experiencia de abuso sexual infantil y el desarrollo de problemas psicológicos. Así, con una muestra de adolescentes, Pérez-González et al. (2017) encuentran una elevada presencia de sintomatología internalizante (ansiedad, depresión, aislamiento social) y externalizante (conducta disruptiva, conducta agresiva) en las víctimas de abuso sexual en la infancia, si bien las habilidades y la autoconfianza, junto con la ausencia de cogniciones negativas (preocupación, rumiación o pesimismo) reducía los síntomas internalizantes. A

su vez, una alta empatía/tolerancia, conexión con la escuela, conexión con la familia y, de nuevo, la ausencia de cogniciones negativas, reducía los síntomas externalizantes.

En la misma línea, pero con una muestra de adultos víctimas de abuso sexual en la infancia, Cantón Cortés y Justicia (2008), desde la Universidad de Granada, muestran que el abuso sexual infantil supone una experiencia de riesgo que puede afectar en mayor o menor medida al ajuste de las víctimas en función de las estrategias de afrontamiento utilizadas. Así, el empleo de estrategias de evitación en víctimas se relaciona con más síntomas de depresión y baja autoestima. Cantón-Cortés y Cantón (2010) confirman también que el trastorno por estrés postraumático es una consecuencia a largo plazo de las víctimas adultas de abuso sexual en la infancia pero, además, que las estrategias de afrontamiento autodestructivas y evitativas influyen en el desarrollo de esta sintomatología. De forma similar, Cantón-Cortés et al. (2011a) han observado que los sentimientos de estigma, traición e impotencia en las víctimas predicen el desarrollo de síntomas postraumáticos, así como la atribución de culpa (Cantón-Cortés et al., 2011b). Esta atribución de culpa, ya sea dirigida hacia uno mismo como generada por la familia de la víctima, se relaciona con el desarrollo de sintomatología postraumática (Cantón-Cortés, Cantón y Cortés, 2012). Así las víctimas que viven en un contexto familiar potenciador, en el que se estimula la expresión de emociones positivas y el logro, así como la participación conjunta de sus miembros en actividades sociorecreativas, presentan una mayor resistencia a la ansiedad y, además, es más probable que se incremente su autoestima (Cortés, Cantón-Cortés y Cantón, 2011). La importancia de la familia y el vínculo con los cuidadores principales es clave. Cantón-Cortés, Cortés y Cantón (2015) encuentran que el estilo de apego que presente la víctima también influye en su ajuste emocional, siendo una de las variables que parece influir en el desarrollo de depresión.

El papel relevante desempeñado por el entorno en la adaptación de las víctimas de abuso sexual también se ha observado en otros estudios como el de Pereda y Sicilia (2017) desde la Universidad de Barcelona. Determinadas reacciones sociales negativas están relacionadas con un mayor grado de sintomatología psicopatológica como la culpabilización de la víctima, la negación de los abusos, o la distracción, no animando a que la víctima hable de lo sucedido o incluso impidiendo que lo haga, y el trato diferente, que facilita la aparición de la estigmatización. Otra respuesta a tener en cuenta es la reacción egocéntrica que refleja la preocupación que causa la experiencia de la víctima no en ésta sino en la persona de apoyo. Se trata de preocupaciones reales y legítimas, pero que obvian el efecto del abuso sexual en la víctima. Por su parte, la reacción de control por parte de aquellas personas cercanas a ésta comporta tomar el dominio de la situación tras la revelación de la experiencia, generando el efecto contrario al empoderamiento. Todos estos tipos de reacciones tienen en común la desatención de las necesidades reales de la víctima y la prioridad de las necesidades, preocupaciones y malestar de otras personas. En la mayoría de los casos existe una voluntad real y consciente de ayudar a la víctima, pero acompañada de acciones que no son las más acertadas para este objetivo.

Otro de los trabajos en esta línea de estudio es el de Estévez et al. (2019) desde la Universidad de Deusto, quienes en una muestra de adultas víctimas de abuso sexual en la infancia encuentran que éstas presentan esquemas desadaptativos tempranos derivados de la experiencia de victimización que influyen en las percepciones, los pensamientos y el comportamiento actuales. Estos esquemas son de desconexión y rechazo, que implican la expectativa de que las necesidades propias de seguridad, aceptación y respeto no van a ser cubiertas por los demás, y de autonomía deteriorada, que consiste en una visión negativa de uno mismo y del ambiente en cuanto a la capacidad para tener éxito o para funcionar independientemente.

te de los demás. Ambos esquemas se relacionaron, a su vez, con la presencia de comportamientos impulsivos en las víctimas de abuso sexual infantil vinculados al abuso de alcohol y drogas, trastornos alimentarios, abuso de Internet, y las compras.

Uno de los focos de estudio reciente es la victimización sexual infantil en el contexto eclesiástico y las consecuencias que puede causar a sus víctimas. Así, el estudio liderado por el equipo de Pereda et al. (2022) ha encontrado que el daño espiritual, o afectación que causa el abuso en las creencias y fe de las víctimas, es una de las consecuencias que caracteriza estos casos, con una menor religiosidad y creencia en Dios que en víctimas de otros perpetradores.

3. ¿CUÁNTOS CASOS DE VICTIMIZACIÓN SEXUAL INFANTIL Y ADOLESCENTE SE DETECTAN Y NOTIFICAN EN ESPAÑA?

Uno de los problemas que ha generado un gran interés victimológico a los investigadores españoles desde hace unos años es la baja detección de los casos de victimización sexual en la infancia y, especialmente, la escasa notificación de este tipo de delitos a las autoridades oficiales.

Sabemos, por ejemplo, que sólo 1 de cada 10 casos de victimización sexual infantil llega a notificarse a la policía o a los juzgados, tal y como muestra un estudio realizado por el equipo de la Pereda et al. (2016) con una muestra de adolescentes españoles donde menos del 10% de las víctimas reportaba haber notificado el caso a las autoridades.

Es importante tener en cuenta que, si bien una parte de las víctimas revelan lo que están viviendo durante su infancia, muchas necesitan un tiempo de reflexión y maduración personal. Las víctimas de abuso sexual infantil se enfrentan a numerosos obstáculos que tienden a inhibir la revelación. Algunas de estas

limitaciones son cognitivas y están relacionadas con factores de desarrollo, otras son específicas del abuso, como el miedo y la vergüenza, y algunas derivan de la relación con el abusador, caracterizada por la desigualdad y la dependencia (Zubieta-Méndez y Montiel, 2016). Así, Tamarit, Abad y Hernández-Hidalgo (2015), con una muestra de víctimas adultas de abuso sexual infantil, confirman la importancia de los factores personales, como no sentirse preparado para ello, e interpersonales, especialmente la influencia del entorno familiar de la víctima y los vínculos familiares con el abusador, en la motivación para denunciar o no hacerlo. A su vez, que la víctima revele los abusos en la infancia no supone que el caso sea notificado a las autoridades, ni que se actúe protegiendo al menor. Pereda et al. (2018), con una muestra de víctimas adultas de abuso sexual en la infancia, encuentran que la mayoría revelaron el abuso tanto en la infancia como en la edad adulta, pero sólo sintieron que les resultaron de ayuda las revelaciones hechas en esta última etapa. Un caso se denunció en la infancia y dos en la edad adulta, habiendo transcurrido cerca de veinte años desde la edad de inicio de los abusos. Las víctimas que denunciaron reportaron sentirse satisfechas con la decisión, aunque definieron el proceso como duro emocionalmente.

Estudios con profesionales del ámbito de la educación en nuestro país muestran que el desconocimiento de los pasos a seguir es un factor importante que puede desalentar la notificación. Un porcentaje muy elevado de profesionales del ámbito educativo afirma haber detectado algún caso de victimización infantil a lo largo de su carrera (74,4%), lo que contrasta con el pequeño porcentaje de notificación, que sólo llega a un 27,6% en Catalunya (Greco, Guilera y Pereda, 2017).

De este modo, en un estudio llevado a cabo con alumnos del Grado de Pedagogía de la Universidad de Santiago de Compostela, Priegue y Cambeiro (2016) detectaron que sólo el 13% de los encuestados reportaba bastantes conocimientos sobre maltrato infantil, mientras que el 100% consideraba

necesario tener formación específica sobre esta problemática. Tan sólo el 12,5% pudo señalar cuatro tipologías diferentes de violencia contra la infancia. La mayoría no había detectado ningún caso (58,3%). Concretamente, los aspectos sobre los que manifiestan preferir una mayor formación son: prevención y tratamiento, y efectos y consecuencias, conceptualización y tipología, indicadores, y mecanismos de detección y notificación, y, por último, legislación, causas y factores de riesgo y factores protectores.

En este sentido, la falta de formación profesional en este ámbito es uno de los graves problemas en España. Profesionales que actualmente trabajan en contacto con niños, niñas y adolescentes a menudo no han recibido formación en victimización infantil, como queda reflejado en el estudio de Greco et al. (2017) dónde el 84,4% de los profesionales de escuelas de primaria y secundaria entrevistados en Cataluña afirmaron no haber recibido ningún tipo de formación en formas de victimización infantil como el acoso entre iguales, el maltrato físico o el abuso sexual infantil. A su vez, se han analizado las razones que los profesionales educativos de Cataluña y Cantabria aluden para no notificar casos detectados, destacando el haber considerado que el caso no era suficientemente grave, no disponer de suficientes conocimientos para llevar a cabo una notificación, y considerar que no es una tarea que les corresponda (Greco et al., 2020).

La mayoría de los estudios destinados a futuros profesionales que trabajarán en contacto con menores, posibles víctimas, (como educación, psicología, pedagogía, medicina, o derecho) no incluyen la victimización infantil dentro de su currículum académico. De hecho, autores como Tamarit, Villacampa y Filella (2010), alertan de la falta de formación específica de los profesionales públicos y privados que tratan con víctimas y deben asistirlos, lo que puede conllevar daños adicionales al estado emocional de la víctima de abuso sexual infantil.

Los estudios publicados en España muestran que el conocimiento académico sobre abuso sexual infantil no es aun suficiente en la población general. Ferragut y colaboradores (2022) han encontrado que un porcentaje significativo de adultos españoles considera que el abuso sexual es más frecuente en familias de nivel socioeconómico bajo, que el niño o niña víctima manifiesta odio hacia el victimario, o que un porcentaje importante de víctimas se convierten en abusadores en la edad adulta. También destacan el importante desconocimiento existente sobre la prevalencia de este problema.

Si nos centramos en la victimización sexual online, el equipo de Gámez-Guadix et al. (2021) encuentran que la mayoría de adolescentes de la población general (77%) desconoce que el abuso sexual online de menores es una forma de acoso sexual y que los varones también pueden ser víctimas (59%). A su vez, en su estudio demuestran cómo cambian positivamente los conocimientos y actitudes sobre el abuso sexual online de menores cuando se aplica un programa de prevención.

Sin embargo, este desconocimiento no se circunscribe a la población general sino que se ha detectado también entre los profesionales. Por ejemplo, Pereda et al. (2012) encontraron que un 78,3% de los psicólogos españoles en formación en la Universidad de Barcelona consideraban que los abusadores no podían controlar sus impulsos sexuales y un 93,5% no consideraba que existieran los abusos entre menores de similar edad. Tan solo el 13,1% de los estudiantes conocía algún método de evaluación del abuso sexual infantil y un 73,9% no conocía sus consecuencias penales. Un 26% de los estudiantes encuestados manifestaron conocer, al menos, un caso de abuso sexual en la infancia. De éstos, el 9,8% conocía la obligación legal de denunciar los abusos, en comparación con un 3,3% de aquellos sin experiencia relacionada con el abuso sexual. Ante una sospecha, un 81,3% reporta que no denunciaría el presunto abuso a las autoridades.

De forma similar, el equipo de Rosado, Garrido y Cantón-Cortés (2016) analizaron las creencias y opiniones de una muestra de estudiantes de la Universidad de Málaga, de Criminología (35,5%), Medicina (23,7%), Derecho (23,7%) y Psicología (16,9%), encontrando que los alumnos de Psicología, seguidos de los de Criminología, demostraron tener un mayor conocimiento que el resto de grupos, en general, sobre abuso sexual infantil.

A su vez, también desde la Universidad de Málaga, Márquez-Flores, Márquez-Hernández y Granados-Gámez (2016) encuentran que un 65,3% de los maestros encuestados no ha recibido ningún tipo de formación en abuso sexual infantil, y un 90,7% no conocen los métodos para identificar este tipo de casos. A su vez, el 62% no conocía las consecuencias legales del abuso sexual infantil. Respecto a las falsas creencias entre este colectivo, el 80% manifestó que en la actualidad había más abusos sexuales que en tiempos pasados, atribuyendo un 56,4% un trastorno mental al victimario y considerando un 90,9% que el abuso sexual implicaba violencia.

En otro estudio llevado a cabo en Cataluña, Vila et al. (2019), tras encuestar a tutores de educación infantil y primaria concluyen que el profesorado considera que no está bien formado y apenas detecta posibles casos de maltrato infantil. La gran mayoría de los encuestados (75,9%) respondió no haber percibido nunca la existencia de maltrato en sus alumnos, mientras que un 11,4% había detectado un posible caso y el 12,7% más de uno. No informaron haber detectado ningún caso de abuso sexual.

En Galicia, Fontarigo, Pérez-Lahoz y González-Rodríguez (2018) encuestaron a profesionales del ámbito educativo encontrando que los entrevistados manifestaban un gran desconocimiento de la legislación vigente en lo relativo a la obligatoriedad de denunciar por parte de la institución educativa, también falta de planes de actuación ante un caso de abuso y

la reticencia a que esta problemática trascienda fuera del centro educativo. Los entrevistados también exponen la necesidad imperiosa de contar con protocolos ante casos de abuso sexual infantil, así como introducir una formación obligatoria para todos los profesionales en este tema. Los autores advierten que un 14% de los encuestados no define como abuso sexual infantil una situación grave, que incluye la penetración de un niño o niña por parte de un adulto mediante el uso de la fuerza, y que un 16% no identifica como abuso sexual los manoseos, masturbación o sexo oral, por parte de un adulto con un niño o niña sin el consentimiento del menor.

Este desconocimiento y falta de formación, por tanto, van a afectar a la detección y a la notificación de los casos, dejando a muchos niños y niñas bajo el silencio que impera en estas situaciones, lo que supone un reto a superar que deben hacer visible los equipos de investigación.

4. ¿CÓMO PREVENIR LA VICTIMIZACIÓN SEXUAL INFANTIL Y ADOLESCENTE?

Un aspecto sobre el que también se ha investigado, y que tiene importantes implicaciones prácticas, es la prevención que puede llevarse a cabo para evitar que el abuso sexual siga siendo un problema para los niños y niñas de nuestro país.

Cabe tener en cuenta que, para que un abuso sexual llegue a producirse, son necesarias cuatro condiciones, según Finkelhor (1980): (a) que exista una persona motivada para llevar a cabo conductas sexuales con un menor; (b) que esta persona considere aceptable este deseo o conducta o no pueda reprimirlo; (c) que el menor no sepa o no pueda resistirse al abuso y (d) que el menor no tenga protección externa, como es la presencia de un adulto cuidador.

La mayoría de programas de prevención se orientan a sólo una de estas condiciones, recayendo la prevención en los niños y niñas y en el contexto educativo. Y es que, si bien no se han realizado investigaciones a largo plazo que permitan confirmar que los programas de prevención dirigidos a niños, niñas y adolescentes realmente reducen la frecuencia de riesgo de abuso, sí que se ha observado que estos programas les animan a revelar la experiencia y que pueden ayudar a reducir el impacto del abuso sexual al favorecer una detección precoz (Del Campo y Fávero, 2020).

Del Campo y López (2006) fueron los primeros en evaluar un programa de prevención de abusos sexuales en España con una muestra de estudiantes de educación primaria con edades comprendidas entre los 8 y los 12 años. Los resultados demuestran que el programa tiene un impacto muy positivo, incrementando los conocimientos de los menores sobre este problema y mejorando sus habilidades de afrontamiento ante un posible abuso sexual. A su vez, el 95% de los niños y niñas mostró su satisfacción con el programa, un 97% reveló que el programa de prevención les había hecho sentirse más seguros, un 95% de ellos que se sentían más capacitados para protegerse y un 95% que el programa ha sido de utilidad para enseñarles a buscar ayuda si tuvieran un problema y para aprender a ayudar a otros compañeros. También se evaluaron los posibles efectos negativos del programa detectados por los padres y profesores en la conducta de los niños y niñas participantes y se confirmó que fueron inexistentes.

Otros trabajos han analizado programas de prevención del maltrato y la victimización infantil, incluyendo el abuso sexual pero no centrándose sólo en éste. Moreno-Manso et al. (2014) desde la Universidad de Extremadura evaluaron un programa aplicado a alumnos de educación primaria de 9 y 10 años, demostrando un incremento del conocimiento sobre los derechos de los niños y niñas, las diferentes formas de maltrato infantil, sus indicadores, y habilidades sobre qué hacer o a quién

recurrir si ocurre. El capítulo escrito por Alba Águila en este mismo libro proporciona mucha más información al respecto.

Son diversos los autores que han querido poner el foco de interés en los profesionales educativos, es decir, en aquellos que van a trabajar con los niños y niñas, aumentando sus conocimientos y estrategias de protección y detección. Así, por ejemplo, Trigo et al. (2021), con una muestra de docentes en el sistema educativo gallego, evaluaron el programa ‘Poñendo os Lentes’ que tiene como objetivo proporcionar conocimientos sobre prevención y detección de violencia sexual contra la infancia. Los docentes que habían participado en la formación mostraron saber identificar que los abusos sexuales no ocurren con más frecuencia en estratos socioeconómicos más bajos o medios culturales desfavorecidos, que tanto niñas como niños sufren abusos, que los victimarios suelen ser personas conocidas por la víctima, que los familiares tienden a no denunciar estas victimizaciones, que el abuso sexual infantil es frecuente, y que un profesional que denuncia una sospecha de abuso sexual no puede ser demandado por la familia si el caso no se acepta para procedimiento judicial. Greco et al. (2021) evaluaron un programa de formación online para profesionales del ámbito educativo de diferentes países, incluido España, sobre diferentes formas de victimización infantil, siendo los docentes más jóvenes los que valoraron más positivamente el programa. Los cambios más significativos que los docentes indicaron tras el curso para prevenir la violencia fueron una observación más cercana del comportamiento de los niños y niñas en las actividades cotidianas o la introducción de un espacio tranquilo dentro del aula en el que poder hablar e incluir algunos contenidos específicos en los talleres de educación sexual. Los docentes también informaron de cambios positivos en su opinión sobre los derechos de los niños y niñas, en la importancia otorgada a sus sentimientos y percepciones, o la necesidad de creerles cuando revelan una experiencia de violencia e informar sin tratar de probar si están diciendo la verdad. El estudio

más reciente hasta el momento es el de Roselló y Viera (2022) quienes, mediante una metodología de aprendizaje basada en proyectos, evaluaron el programa de prevención del abuso sexual ‘La Regla de Kiko’, impartido a una muestra de estudiantes del grado superior de integración social, siendo muy bien valorado por los mismos.

Y si la implementación de programas de formación y prevención no es una tarea frecuente en España, los programas de prevención del abuso sexual en personas con discapacidad intelectual y del desarrollo son aun más escasos. La revisión de Martínez-Fortun y colaboradores (2021) ilustra la dificultad de encontrar este tipo de trabajos en el ámbito internacional, y la imposibilidad de encontrar una publicación en el ámbito nacional. La revisión también muestra que estos programas tienen los mismos objetivos, de incremento de conocimientos y habilidades de protección y actuación, y obtienen los mismos resultados positivos que cuando se dirigen a niños, niñas y adolescentes.

5. FUTURAS LÍNEAS DE ACTUACIÓN

Respecto a la extensión del problema, si bien los diferentes estudios llevados a cabo hasta el momento confirman que el abuso sexual es frecuente y que afecta a un importante número de niños, niñas y adolescentes de la población general y de colectivos de riesgo, únicamente existe un estudio representativo de prevalencia publicado hace más de veinte años (López, 1994). Cabe abogar por una encuesta nacional que, desde la perspectiva de la victimología del desarrollo, y con el soporte del Gobierno, permita conocer, anual o bianualmente, la realidad de la victimización sexual infantil a partir de los reportes de los propios niños y niñas, así como la evolución del problema a lo largo del tiempo y los cambios que pueden producirse

a partir de la implementación de una determinada medida o programa.

A su vez, es necesario conocer específicamente la extensión de la explotación sexual infantil y adolescente en España, como ya se ha hecho en otros países europeos, para cuantificar y contextualizar un problema que, hasta el momento, y en función de la información disponible, parece estar vinculado a niños y niñas con problemas familiares graves, vinculados al sistema de protección de nuestro país.

Las formas de victimización que se dan en las redes sociales y las tecnologías de la información y la comunicación también deben ser fuente de nuevos estudios. Especialmente importante es fomentar que las investigaciones aporten datos relevantes sobre el sexting que permitan entender por qué los adolescentes intercambian imágenes sexuales, para poder enfocar el tipo de educación y patrones de prevención necesarios para reducir las posibles consecuencias negativas derivadas de esta práctica (Gómez y Ayala, 2014), así como incrementar los beneficios analizando su impacto emocional y teniendo en cuenta la necesidad de popularidad (Del Rey et al., 2019).

Respecto a las consecuencias del abuso sexual en la infancia, es importante que los investigadores puedan evaluar los programas de intervención con víctimas que se están aplicando en nuestro país para poder valorar su efectividad (Kanter y Pereda, 2020). También es necesario analizar con mayor atención los factores de protección o resiliencia que parecen ayudar a las víctimas a superar la victimización o a no verse afectadas por ésta (Pereda, 2011a). Y, para ello, el apoyo social es un recurso fundamental (Pereda, 2011b), que sólo puede aumentar si se trabaja en campañas generales de sensibilización social y cursos específicos de formación profesional.

La formación profesional, especialmente en el ámbito educativo, es una demanda que se subraya en todos los estudios que se han llevado a cabo hasta el momento para entender los

motivos del escaso número de notificaciones de abuso sexual en nuestro país. Más allá de la creación de protocolos que, en muchas ocasiones, existen pero son desconocidos por los profesionales o no pueden aplicarse a los casos reales que éstos afrontan, hay que abogar por la implementación de programas de formación obligatorios sobre las características y particularidades del abuso sexual, sus indicadores, el apoyo y escucha que debe ofrecerse a una víctima, la notificación y la denuncia, en aquellos estudios dirigidos a profesiones vinculadas con la infancia, como magisterio, pedagogía, psicología, educación y trabajo social, medicina, o derecho.

Cabe tener en cuenta que participación de las víctimas en el proceso judicial no tiene por qué resultar en una experiencia perjudicial para éstas. El contacto con el sistema de justicia puede llegar a tener efectos beneficiosos, fomentando el empoderamiento y disminuyendo el sentimiento de culpa, lo que hoy se conoce como justicia terapéutica (Pillado y Farto, 2019) y que ha empezado a potenciarse en nuestro país con medidas muy prometedoras, como las Barnahus o ‘Casas de los niños’ en Cataluña (Pereda, Bartolomé y Rivas, 2021) o el Juzgado Especializado en la Violencia contra la Infancia y la Adolescencia de Las Palmas de Gran Canarias. Estas innovadoras iniciativas pueden llegar a reducir el daño causado a las víctimas en el proceso judicial pero deben ser evaluadas por investigaciones objetivas y rigurosas.

Finalmente, vinculado con la necesidad de formación de los profesionales, la implementación de programas de prevención para los niños, niñas y adolescentes y su evaluación es una asignatura pendiente. Los programas de prevención en España son escasos y su evaluación prácticamente inexistente. Hay que seguir insistiendo en la importancia de estos programas, dentro de un marco de educación afectivo-sexual basado en evidencias (Orte, Sarrablo-Lascorz y Nevot-Caldentey, 2022), también en aquellos niños y niñas con discapacidad intelectual. A su vez, hay que involucrar a las familias en la prevención del

abuso sexual y poner en marcha programas formativos para padres y madres que ofrezcan conocimientos y recursos que les permitan asumir el rol de protectores ante este grave problema social que requiere de la atención de todos, los niños, niñas y adolescentes, sus familias y los profesionales, para prevenir que ocurran.

Referencias

- ALMENDRO MARÍN, M. T., EIMIL ORTIZ, B., GARCÍA BARÓ, R., SÁNCHEZ DEL HOYO, P. (2013), "Abuso sexual en la infancia: consecuencias psicopatológicas a largo plazo", *Revista de Psicopatología y Salud Mental del Niño y del Adolescente*, 2013, n. 22, p. 51-64.
- ÁLVAREZ, M. J., ROURA, P., OSÉS, A., FOGUET, Q., SOLÀ, J., ARRUFAT, F. X. (2011), "Prevalence and clinical impact of childhood trauma in patients with severe mental disorders", *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 2011, vol. 199, n. 3, p. 156-161.
- AMADO, B. G., ARCE, R., HERRAIZ, A., "Psychological injury in victims of child sexual abuse: A meta-analytic review", *Psychosocial Intervention*, 2015, vol. 24, n. 1, p. 49-62.
- CANTÓN-CORTÉS, D., JUSTICIA JUSTICIA, F., "Afrontamiento del abuso sexual infantil y ajuste psicológico a largo plazo", *Psicothema*, 2008, vol. 20, n. 4, p. 509-515.
- CANTÓN-CORTÉS, D., CANTÓN, J., "Coping with child sexual abuse among college students and post-traumatic stress disorder: The role of continuity of abuse and relationship with the perpetrator", *Child Abuse & Neglect*, 2010, vol. 34, n. 7, p. 496-506.
- CANTÓN-CORTÉS, D., CANTÓN, J., CORTÉS, M. R., "The interactive effect of blame attribution with characteristics of child sexual abuse on posttraumatic stress disorder", *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 2012, vol. 200, n. 4, p. 329-335.
- CANTÓN-CORTÉS, D. CORTÉS, M. R., CANTÓN, J., "Child sexual abuse, attachment style, and depression: The role of the characteristics of abuse", *Journal of Interpersonal Violence*, 2015, vol. 30, n. 3, p. 420-436.
- CANTÓN-CORTÉS, D., CORTES, M. R., CANTÓN, J., JUSTICIA, F., "The effects of perpetrator age and abuse disclosure on the relationship between feelings provoked by child sexual abuse and posttraumatic stress", *Anxiety, Stress & Coping*, 2011a, vol. 24, n. 4, p. 451-461.

- CANTÓN-CORTÉS, D., CANTÓN, J., JUSTICIA, F., CORTÉS, M. R., "A model of the effects of child sexual abuse on post-traumatic stress: The mediating role of attributions of blame and avoidance coping", *Psicothema*, 2011b, vol. 23, n. 1, p. 66-73.
- CODINA, M., PEREDA, N., "Characteristics and prevalence of lifetime sexual victimization among a sample of men and women with intellectual disabilities", *Journal of Interpersonal Violence*, 2022, vol. 37, n. 15-16, p. NP14117-NP14139.
- CORTÉS ARBOLEDA, M. R., CANTON-CORTÉS, D.; CANTÓN DUARTE, J., "Consecuencias a largo plazo del abuso sexual infantil: papel de la naturaleza y continuidad del abuso y del ambiente familiar", *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 2011, vol. 10, n. 1, p. 41-56.
- COSTA CABANILLAS, M., MORALES GONZÁLEZ, J., JUSTE ORTEGA, M., "La prevención en el maltrato infantil", *Anuario de Psicología Jurídica*, 1995, vol. 5, n. 1, p. 87-110.
- DEL CAMPO, A., FÁVERO, M., "Effectiveness of programs for the prevention of child sexual abuse: A comprehensive review of evaluation studies", *European Psychologist*, 2020, vol. 25, n. 1, p. 1-15.
- DEL CAMPO, A., LÓPEZ, F., "Evaluación de un programa de prevención de abusos sexuales a menores en Educación Primaria", *Psicothema*, 2006, vol. 18, n. 1, p. 1-8.
- DE PAUL, J., MILNER, J. S., MÚGICA, P., "Childhood maltreatment, childhood social support, and child abuse potential in a Basque sample", *Child Abuse & Neglect*, 1995, vol. 19, n. 8, p. 907-920.
- DE SANTISTEBAN, P., GÁMEZ-GUADIX, M., "Prevalence and risk factors among minors for online sexual solicitations and interactions with adults", *The Journal of Sex Research*, 2018, vol. 55, n. 7, p. 939-950.
- DEL REY, R., OJEDA, M., CASAS, J. A., MORA-MERCHÁN, J. A., ELIPE, P., "Sexting among adolescents: the emotional impact and influence of the need for popularity", *Frontiers in Psychology*, 2019, vol. 10, p. 1-11.
- ECHEBURÚA, E., DE CORRAL, P., "Secuelas emocionales en víctimas de abuso sexual en la infancia", *Cuadernos de Medicina Forense*, 2006, n. 43-44, p. 75-82.
- ESTÉVEZ, A., OZERINJAUREGI, N., HERRERO-FERNÁNDEZ, D., JAUREGUI, P., "The mediator role of early maladaptive schemas between childhood sexual abuse and impulsive symptoms in female survivors of CSA", *Journal of Interpersonal Violence*, 2019, vol. 34, n. 4, p. 763-784.

- FERRAGUT, M., ORTIZ-TALLO, M., BLANCA, M. J., "Prevalence of child sexual abuse in Spain: A representative sample study", *Journal of Interpersonal Violence*, 2021, 08862605211042804.
- FERRAGUT, M., RUEDA, P., CEREZO, M. V., ORTIZ-TALLO, M., "What do we know about child sexual abuse? Myths and truths in Spain", *Journal of Interpersonal Violence*, 2022, vol. 37, n. 1-2, p. NP757-NP775.
- FERRAZ, L., PORTELLA, M. J., VÁLLEZ, M., GUTIÉRREZ, F., MARTÍN-BLANCO, A., MARTÍN-SANTOS, R., SUBIRÀ, S., "Hostility and childhood sexual abuse as predictors of suicidal behaviour in Borderline Personality Disorder", *Psychiatry Research*, 2013, vol. 210, n. 3, p. 980-985.
- FINKELHOR, D., "Risk factors in the sexual victimization of children", *Child Abuse & Neglect*, 1980, vol. 4, n. 4, p. 265-273.
- FINKELHOR, D., "Developmental victimology: The comprehensive study of childhood victimization", en *Victims of crime* (3rd ed), Sage Publications, Thousand Oaks, 2007, p. 9-34
- FINKELHOR, D., ORMROD, R. K., TURNER, H. A., HAMBY, S. L., "Measuring poly-victimization using the Juvenile Victimization Questionnaire", *Child Abuse & Neglect*, 2005, vol. 29, n. 11, p. 1297-1312.
- RÚA FONTARIGO, R., PÉREZ-LAHOZ, V., GONZÁLEZ-RODRÍGUEZ, R., "El abuso sexual infantil: opinión de los/as profesionales en contextos educativos", *Revista Prisma Social*, 2018, n. 23, p. 46-65.
- GÁMEZ-GUADIX, M., ROMÁN, F. J., MATEOS, E., DE SANTISTEBAN, P., "Creencias erróneas sobre el abuso sexual online de menores ("child grooming") y evaluación de un programa de prevención", *Psicología Conductual*, 2021, vol. 29, n. 2, p. 283-296.
- GÁMEZ-GUADIX, M., DE SANTISTEBAN, P., RESETT, S., "Sexting among Spanish adolescents: Prevalence and personality profiles", *Psicothema*, 2017, vol. 29, n. 1, p. 29-34.
- GIL LLARIO, M. D., MORELL-MENGUAL, V., GIMÉNEZ GARCÍA, C., & BALLESTER-ARNAL, R., "The phenomenon of sexting among Spanish teenagers: Prevalence, attitudes, motivations and explanatory variables", *Anales de Psicología*, 2020, vol. 36, n. 2, p. 210-219
- GIL-LLARIO, M. D., MORELL-MENGUAL, V., DÍAZ-RODRÍGUEZ, I., BALLESTER-ARNAL, R., "Prevalence and sequelae of self-reported and other-reported sexual abuse in adults with intellectual disability", *Journal of Intellectual Disability Research*, 2019, vol. 63, n. 2, p. 138-148.
- GÓMEZ, L. C., AYALA, E. S., "Psychological aspects, attitudes and behaviour related to the practice of sexting: A systematic review of the existent literature", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 132, p. 114-120.

- GRECO, A. M., GONZÁLEZ-PÍO, C., PEREDA, N., BARTOLOMÉ, M., "How can school help victims of violence? Evaluation of online training for European schools' staff from a multidisciplinary approach", *PLOS ONE*, 2022, vol. 17, n. 8, e0272872.
- GRECO, A. M., GUILERA, G., PEREDA, N., "School staff members experience and knowledge in the reporting of potential child and youth victimization", *Child Abuse & Neglect*, 2017, vol. 72, p. 22-31.
- GRECO, A. M., PÉREZ, E. G., PEREDA, N., GUILERA, G., & GONZÁLEZ, I. S., "Why do school staff sometimes fail to report potential victimization cases? A mixed-methods study", *Journal of Interpersonal Violence*, 2022, vol. 37, n. 9-10, p. NP7242-NP7267.
- GUILLEN FERNÁNDEZ, I., LÓPEZ DE MIGUEL, C., GARCÍA PÉREZ, C., GUILLÉN FERNÁNDEZ, C., GUILLÉN FERNÁNDEZ, J., "Diagnósticos psiquiátricos prevalentes a consecuencia del abuso sexual durante la infancia y la adolescencia", *Revista de Enfermería y Salud Mental*, 2019, n. 12, p. 13-20.
- JÁTIMA, R., CERESO, M. A., "The mediating role of self-compassion in the relationship between victimization and psychological maladjustment in a sample of adolescents", *Child Abuse & Neglect*, 2014, vol. 38, n. 7, p. 1180-1190.
- KANTER, B., PEREDA, N., "Victimización sexual en la infancia e intervención basada en la evidencia: la terapia cognitivo-conductual focalizada en el trauma", *Revista de Psicoterapia*, 2020, vol. 31, n. 115, p. 197-212.
- LÓPEZ, F., CARPINTERO, E., HERNÁNDEZ, A., MARTÍN, M. J., FUERTES, A., "Prevalencia y consecuencias del abuso sexual al menor en España", *Child Abuse & Neglect*, 1995, vol. 19, n. 9, p. 1039-1050.
- LÓPEZ, S., FARO, C., LOPETEGUI, L., PUJOL-RIBERA, E., MONTEAGUDO, M., AVECILLA-PALAU, À., ... & FERNÁNDEZ, M. I., "Child and adolescent sexual abuse in women seeking help for sexual and reproductive mental health problems: Prevalence, characteristics, and disclosure", *Journal of Child Sexual Abuse*, 2017, vol. 26, n. 3, p. 246-269.
- LÓPEZ-MONGAY, D., AHUIR, M., CROSAS, J. M., NAVARRO, J. B., MONREAL, J. A., OBIOLS, J. E., & PALAO, D., "The effect of child sexual abuse on social functioning in schizophrenia spectrum disorders", *Journal of Interpersonal Violence*, 2021, vol. 36, n. 7-8, p. NP3480-NP3494.
- MACHIMBARRENA, J. M., CALVETE, E., FERNÁNDEZ-GONZÁLEZ, L., ÁLVAREZ-BARDÓN, A., ÁLVAREZ-FERNÁNDEZ, L., & GONZÁLEZ-CABRERA, J., "Internet risks: An overview of victimization in cyberbullying, cyber dating abuse, sexting, online grooming and problematic internet

- use", *International Journal of Environmental Research And Public Health*, 2018, vol. 15, n. 11, p. 2471.
- MÁRQUEZ-FLORES, M. M., MÁRQUEZ-HERNÁNDEZ, V. V., GRANADOS-GÁMEZ, G., "Teachers' knowledge and beliefs about child sexual abuse", *Journal of Child Sexual Abuse*, 2016, vol. 25, n. 5, p. 538-555.
- MARTÍN-BLANCO, A., SOLER, J., VILLALTA, L., FELIU-SOLER, A., ELICES, M., PÉREZ, V., & PASCUAL, J. C., "Exploring the interaction between childhood maltreatment and temperamental traits on the severity of borderline personality disorder", *Comprehensive Psychiatry*, 2014, vol. 55, n. 2, p. 311-318.
- MARTÍNEZ-FORTÚN LÓPEZ, M., GESTEIRA SANTOS, C., MORÁN RODRÍGUEZ, N., GARCÍA-VERA, M. P., SANZ FERNÁNDEZ, J., "Programas de prevención del abuso sexual en personas con discapacidad intelectual y del desarrollo: una revisión sistemática", *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 2021, vol. 9, n. 1, p. 75-100.
- MOLLA-ESPARZA, C., LÓPEZ-GONZÁLEZ, E., LOSILLA, J. M., "Sexting prevalence and socio-demographic correlates in Spanish secondary school students", *Sexuality Research and Social Policy*, 2021, vol. 18, n. 1, p. 97-111.
- MONTIEL, I., CARBONELL, E., PEREDA, N., "Multiple online victimization of Spanish adolescents: Results from a community sample", *Child Abuse & Neglect*, 2016, vol. 52, p. 123-134.
- MORENO-MANSO, J. M., GARCÍA-BAAMONDE, E., BLAZQUEZ-ALONSO, M., POZUECO-ROMERO, J. M., "Application of a child abuse prevention programme in a educational context", *Anales de Psicología*, 2014, vol. 30, n. 3, p. 1014-1024.
- ORTE SOCIAS, C., SARRABLO-LASCORZ, R., NEVOT-CALDENTY, LI, "Revisión sistemática sobre programas e intervenciones de educación afectivo-sexual para adolescentes", *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2022, vol. 20, n. 3, p. 145-164.
- ORTEGA-BARÓN, J., MACHIMBARRENA, J. M., CALVETE, E., ORUE, I., PEREDA, N., GONZÁLEZ-CABRERA, J., "Epidemiology of online sexual solicitation and interaction of adults with minors: A longitudinal study", *Child Abuse & Neglect*, 2022, vol. 131.
- PEREDA, N., "Consecuencias psicológicas iniciales del abuso sexual infantil", *Papeles del Psicólogo*, 2009, vol. 30, n. 2, p. 135-144.
- PEREDA, N., "Consecuencias psicológicas a largo plazo del abuso sexual infantil", *Papeles del psicólogo*, 2010a, vol. 31, n. 2, p. 191-201.

- PEREDA, N., “Actualización de las consecuencias físicas del abuso sexual infantil”, *Pediatría Atención Primaria*, 2010b, vol. 12, n. 46, p. 273-285.
- PEREDA, N., “Resiliencia en niños víctimas de abuso sexual: El papel del entorno familiar y social”, *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 2011a, vol. 49, p. 103-114.
- PEREDA, N., “La importancia del apoyo social en la intervención con víctimas de abuso sexual infantil: una revisión teórica”, *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 2011b, vol. 28, n. 4, p. 44-53.
- PEREDA, N., “¿Uno de cada cinco?: victimización sexual infantil en España”, *Papeles del Psicólogo*, 2016, vol. 37, n. 2, p. 126-133.
- PEREDA, N., ABAD, J., GUILERA, G., “Lifetime prevalence and characteristics of child sexual victimization in a community sample of Spanish adolescents”, *Journal of Child Sexual Abuse*, 2016, vol. 25, n. 2, p. 142-158.
- PEREDA, N., ARCH, M., GUERRA-GONZÁLEZ, R., LLERENA, G., BERTA-ALEMANY, M., SACCINTO, E., GASCÓN, E., “Conocimientos y creencias sobre abuso sexual infantil en estudiantes universitarios españoles”, *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 2012, vol. 28, n. 2, p. 524-531.
- PEREDA, N., ABAD, J., GUILERA, G., ARCH, M. (2015), “Victimización sexual autorreportada en adolescentes españoles comunitarios y en colectivos de riesgo”, *Gaceta Sanitaria*, 2015, vol. 29, n. 5, p. 328-334.
- PEREDA, N., BARTOLOMÉ, M., RIVAS, E., “Revisión del Modelo Barnahus: ¿Es posible evitar la victimización secundaria en el testimonio infantil?”, *Boletín Criminológico*, 2021, vol. 28, n. 12, p. 1-20.
- PEREDA, N., CODINA, M., KANTER, B., “Explotación sexual comercial infantil y adolescente: una aproximación a la situación en España”, *Papeles del Psicólogo*, 2021, vol. 42, n. 3, p. 193-199.
- PEREDA, N., CONTRERAS TAIBO, L., SEGURA, A., MAFFIOLETTI CELEDÓN, F., “An exploratory study on mental health, social problems and spiritual damage in victims of child sexual abuse by Catholic clergy and other perpetrators”, *Journal of Child Sexual Abuse*, 2022, 1-19.
- PEREDA, N., FORNS, M., “Prevalencia y características del abuso sexual infantil en estudiantes universitarios españoles” *Child Abuse & Neglect*, 2007, vol. 31, n. 4, p. 417-426.
- PEREDA, N., GALLARDO-PUJOL, D., “Revisión sistemática de las consecuencias neurobiológicas del abuso sexual infantil”, *Gaceta Sanitaria*, 2011, vol. 25, n. 3, p. 233-239.

- PEREDA, N., GALLARDO-PUJOL, D., JIMÉNEZ PADILLA, R., “Trastornos de personalidad en víctimas de abuso sexual infantil”, *Actas Españolas de Psiquiatría*, 2011, vol. 39, n. 2, p. 131-139.
- PEREDA, N., GRECO, A. M., HOMBRADO, J., SEGURA, A., GÓMEZ-MARTÍN, V., “¿Qué factores inciden para romper el silencio de las víctimas de abuso sexual?”, *Revista Española de Investigación Criminológica*, 2018, vol. 16, p. 1-27.
- PEREDA, N., SICILIA, L., “Reacciones sociales ante la revelación de abuso sexual infantil y malestar psicológico en mujeres víctimas”, *Psychosocial Intervention*, 2017, vol. 26, n. 3, p. 131-138.
- PÉREZ-GONZÁLEZ, A., GUILERA, G., PEREDA, N., JARNE, A., “Protective factors promoting resilience in the relation between child sexual victimization and internalizing and externalizing symptoms”, *Child Abuse & Neglect*, 2017, vol. 72, p. 393-403.
- PILLADO GONZÁLEZ, E., FARTO PIAY, T., *Hacia un proceso penal más reparador y resocializador: avances desde la justicia terapéutica*, Dykinson, Madrid, 2019.
- PÉREZ-GONZÁLEZ, A., PEREDA, N., “Revisión sistemática de la prevalencia de ideación y conducta suicida en menores víctimas de abuso sexual”, *Actas Españolas de Psiquiatría*, 2015, vol. 43, n. 4, p. 149-158.
- PRIEGUE CAAMAÑO, D., CAMBEIRO LOURIDO, M. C., “Los conocimientos acerca del maltrato infantil de los futuros profesionales de la educación: un estudio exploratorio”, *Revista Complutense de Educación*, 2016, vol. 27, n. 3, p. 1003-1019.
- RODRÍGUEZ-CASTRO, Y., ALONSO-RUIDO, P., LAMEIRAS-FERNÁNDEZ, M., FAÍLDE-GARRIDO, J. M., “Del sexting al cibercontrol en las relaciones de pareja de adolescentes españoles: análisis de sus argumentos”, *Revista Latinoamericana de Psicología*, 2018, vol. 50, n. 3, p. 170-178.
- ROSADO, J., GARRIDO, M. Á., CORTÉS, D. C., “Creencias y opiniones de estudiantes universitarios acerca de las agresiones sexuales y el abuso sexual infantil”, *Archivos de Criminología, Seguridad Privada y Criminalística*, 2016, n. 17, p. 75-90.
- ROSELLÓ IVARS, A., VIERA ABELLEIRA, M., “La incidencia de la metodología de aprendizaje basado en proyectos en un aula de formación profesional para la prevención del abuso sexual en menores”, *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos*, 2022, n. 61, p. 205-233.
- SOLER, L., PARETILLA, C., KIRCHNER, T., FORNS, M., “Effects of poly victimization on self-esteem and posttraumatic stress symptoms in

- Spanish adolescents”, *European Child & Adolescent Psychiatry*, 2012, vol. 21, n. 11, p. 645-653.
- SUÁREZ-SOTO, E., GUILERA, G., PEREDA, N., “Victimization and suicidality among adolescents in child and youth-serving systems in Spain”, *Children and Youth Services Review*, 2018, vol. 91, p. 383-389.
- TAMARIT SUMALLA, J. M., ABAD GIL, J., HERNÁNDEZ HIDALGO, P., “Las víctimas de abuso sexual infantil ante el sistema de justicia penal: estudio sobre sus actitudes, necesidades y experiencia”, *Revista de Victimología/Journal of Victimology*, 2015, n. 2, p. 27-54.
- TRIGO, P. P., SEGURA, A., ARIAS, A. B., GRECO, A. M., PEREDA, N., “Aprendiendo sobre abuso sexual infantil: Un estudio piloto con docentes españoles”, *Investigación en la Escuela*, 2021, vol. 105, p. 77-90.
- VILA, R., GRECO, A. M., LOINAZ, I., PEREDA, N., “El profesorado español ante el maltrato infantil. Estudio piloto sobre variables que influyen en la detección de menores en riesgo”, *Revista Española de Investigación Criminológica*, 2019, vol. 17, p. 1-25.
- VILLACAMPA, C., “Teen sexting: Prevalence, characteristics and legal treatment”, *International Journal of Law, Crime and Justice*, 2017, vol. 49, p. 10-21.
- ZUBIETA-MÉNDEZ, X., MONTIEL, I., “Factores inhibidores de la revelación de abuso sexual infantil”, *Revista de Victimología/Journal of Victimology*, 2016, n. 4, p. 53-81.

Capítulo 3.

Revisión de los programas internacionales de formación del profesorado en abuso sexual infantil

ALBA ÁGUILA-OTERO

Universitat de Barcelona

El interés académico y profesional por el abuso sexual infantil como problema que afecta a la infancia y la adolescencia data de los años ochenta (Finkelhor y Araji, 1986). Así, en este contexto de preocupación por la problemática se produjo una proliferación de programas de prevención del abuso sexual infantil en el ámbito educativo, especialmente en los Estados Unidos de América (EUA) (Wurtele, 1987). Paralelamente, empezaron a realizarse estudios y revisiones para conocer el impacto y la efectividad de este tipo de intervenciones, mostrando resultados positivos en la adquisición de conocimientos y habilidades de autoprotección en la población objetivo (Araji et al., 1995; Gubbels et al., 2021; Rispens et al., 1997; Walsh et al., 2015). Como ejemplo, en una revisión muy reciente, Yusof et al. (2022) señalaron que este tipo de programas preventivos mejoraban el conocimiento, las habilidades de autoprotección y las actitudes hacia el abuso sexual infantil de las personas menores de edad en los centros educativos, pero apuntaron la necesidad de tener en cuenta que estos estudios no han mostrado reducir el riesgo de abuso sexual infantil, ya que hay que estudiar la prevalencia de abuso sexual infantil antes, durante y después de la implementación de estos programas, lo cual es un proyecto difícil de llevar a cabo.

Dentro de esta línea de investigación, se han publicado diversos estudios que destacan aquellos elementos clave en los programas de prevención del abuso sexual en los centros educativos. Para empezar, una revisión llevada a cabo por Topping y Barron (2009) reveló que ninguno de los programas evaluados se ajustaba a un enfoque teórico concreto. Algunos programas mezclaban enfoques y otros no indicaban el marco teórico utilizado para desarrollar la intervención. En esta línea, Wurtele (1987) enfatizó la importancia de que todo programa preventivo se enmarque dentro de una o más teorías explicativas para justificar su eficacia. Por otro lado, esta autora destacó la necesidad de incluir la perspectiva de los y las profesionales clínicos que trabajan con víctimas de abuso sexual infantil, para mejorar la calidad de la intervención que se pone en marcha en el ámbito educativo. Respecto a la implementación de este tipo de programas, Lu et al. (2022) han resaltado la necesidad de que toda intervención preventiva se adapte al nivel de desarrollo cognitivo de los y las participantes. Los mismos autores identificaron que la exposición repetida a conceptos clave y el entrenamiento de habilidades resultaban fundamentales para la eficacia de los programas, al poner en marcha mecanismos de refuerzo del conocimiento. Otros elementos destacados por estos autores fueron el uso de metodologías interactivas y el *feedback* positivo para los niños, niñas y adolescentes que participan en la intervención, ya que promueven una mayor implicación en la misma. Por último, destacaron que proporcionar información positiva en los contenidos de los programas ayuda a empoderar a los y las participantes, siendo una elección preferente antes de presentar información negativa, como los efectos adversos a corto, medio y largo plazo del abuso sexual infantil.

1. EL MODELO *TRAIN-THE-TRAINER* PARA LA PREVENCIÓN DEL ABUSO SEXUAL INFANTIL

La mayoría de los programas que se utilizan en el ámbito educativo para prevenir el abuso sexual se dirigen a la pobla-

ción infanto-juvenil, directa o indirectamente. Como han señalado Mokhtarian Gilani et al. (2020) en su revisión sistemática sobre métodos de prevención del abuso en adolescentes, el uso de estrategias de intervención y educación con esta población puede incrementar su conciencia sobre el riesgo de abuso sexual y cambiar su actitud. Estos autores recomiendan que las intervenciones se centren en el empoderamiento de los y las jóvenes, cambiando sus conductas y habilidades de autoprotección, recomendando el uso de programas educativos para ello.

En esta línea, dentro de los programas de prevención del abuso sexual en el ámbito educativo, cabe destacar también las intervenciones que se dirigen directamente hacia el profesorado de los centros educativos. Uno de los modelos que se enmarca en este tipo de intervenciones se conoce como *Train-the-Trainer*, que tiene como objetivo principal preparar a instructores, formadores o profesorado de cualquier ámbito para presentar información sobre un tema de manera efectiva, respondiendo adecuadamente a las preguntas de los y las participantes y dirigiendo actividades prácticas que refuercen los conocimientos vistos durante la formación. Esta metodología permite maximizar los resultados, aumentando de manera significativa el alcance de cualquier actividad formativa. Por cada formador que ha sido entrenado, habrá múltiples participantes que recibirán la información diseñada inicialmente. Por este motivo, es un modelo ampliamente utilizado en el ámbito formativo y preventivo, para transmitir conocimientos, entrenar habilidades y cambiar actitudes en diferentes áreas como la salud, tanto física como mental, la educación, la psicología, el marketing e incluso la ingeniería. En el tema que nos ocupa, el profesorado tiene un rol clave en la identificación del posible abuso (Greco et al., 2020; Madrid et al., 2020), por ello es esencial darles herramientas que ayuden a identificar estas situaciones, claves para manejar las posibles sospechas y revelaciones de abuso sexual infantil, así como ayudarles a trabajar de forma coordinada con todos los agentes implicados en esta problemática (Campbell y

Wigglesworth, 1993). Con todo ello, el uso de este modelo formativo y preventivo en los centros educativos resulta una buena opción, permitiendo formar al alumnado en conocimiento y habilidades de autoprotección del abuso sexual, a la vez que el profesorado se forma en indicadores de detección, así como pautas de actuación para la notificación y derivación de los casos de abuso. En la Tabla 1 se presenta un resumen de los elementos esenciales que debe tener todo programa preventivo dentro del modelo *Train-the-Trainer*.

Los primeros estudios que evaluaban este enfoque preventivo observaron que la formación del profesorado en esta temática mejoraba los conocimientos, actitudes y conductas anticipatorias respecto al abuso sexual infantil (Kleemeier et al., 1988; Randolph y Gold, 1994). Estos resultados se han replicado posteriormente en estudios más actuales (Baker et al., 2014; Jin et al., 2017; Madrid et al., 2020). Lu et al. (2022) señalaron que el uso del modelo *Train-the-Trainer*, capacitaba al profesorado para actuar ante situaciones de abuso sexual y, a su vez, para poner en marcha estos programas de manera efectiva con el alumnado. Dentro de este modelo preventivo, Campbell y Wigglesworth (1993) destacaron la importancia de utilizar figuras formadoras dentro del profesorado, ante la incapacidad de formar a todos los y las profesionales de un centro educativo. Estos profesores y profesoras se encargarían, a su vez, de transmitir los conocimientos y habilidades adquiridas a sus compañeros y compañeras, así como al alumnado con el que trabajan día a día.

En un metaanálisis sobre la efectividad de los programas de prevención del abuso sexual infantil en los centros educativos de China, Zhang et al. (2021) observaron que todos los programas obtenían buenos resultados mejorando el conocimiento y habilidades de protección del alumnado, pero se conseguían mejores resultados cuando los programas eran implementados por grupos de investigación externos al centro, en lugar de por el profesorado. Los autores señalan que el profesorado presen-

taba limitaciones en cuanto a la familiaridad con los planes de prevención del abuso sexual infantil, experiencia práctica con esta problemática o conocimiento relevante, mientras que los programas puestos en marcha por equipos de investigación estaban desarrollados por profesionales del ámbito de la psicología, ampliamente familiarizados con este tipo de maltrato infantil. Recientemente, Wu et al. (2021) estudiaron los conocimientos, actitudes y prácticas de prevención del abuso sexual infantil en profesorado de primaria en el mismo país, observando que los y las participantes tenían un conocimiento limitado del abuso sexual, tanto a nivel conceptual, como respecto a las tipologías o los indicadores de abuso. Resultados similares habían sido obtenidos por Zhang et al. (2015) con profesorado de preescolar, aunque los conocimientos eran escasos respecto al abuso sexual infantil, los y las participantes en el estudio mostraban una actitud positiva hacia las formaciones en prevención de esta problemática. En suma, es importante tener en cuenta esta limitación de conocimientos previos a la hora de desarrollar un programa formativo dirigido al profesorado escolar.

Siguiendo con los contenidos del programa formativo, Prous Trigo et al. (2021) compararon los conocimientos de abuso sexual infantil en un grupo de profesores y profesoras que había recibido formación específica, con un grupo control que no había recibido formación. Los resultados de estudio mostraron que el porcentaje de aciertos en ambos grupos era alto, rondando el 80% de las preguntas, por lo que existen conocimientos que están consolidados en el profesorado de manera general. Es importante tener en cuenta este hallazgo a la hora de diseñar un programa de prevención, para no focalizar los contenidos en aquellos conocimientos comúnmente conocidos por el profesorado, pudiendo así reducir la duración, longitud o carga de trabajo para centrarse en aquellos aspectos más relevantes y desconocidos para el personal del centro educativo. En contraste, en este mismo estudio se encontró que los ítems que se respondían de manera incorrecta

en ambos grupos se relacionaban con el porcentaje de menores que sufren abuso sexual infantil, la gravedad de esta problemática y los efectos y secuelas que supone. Por otro lado, Greco et al. (2022) recomendaron incluir la perspectiva de las víctimas dentro de los programas preventivos y explorar el rol ejercido por la escuela en relación con las víctimas de abuso sexual infantil durante su etapa escolar. El profesorado tiene un papel fundamental para romper el silencio de las víctimas hablando abiertamente del abuso sexual infantil, promocionando relaciones de confianza entre menores y personas adultas, y evitando etiquetar a las víctimas. Siguiendo con los contenidos formativos, es importante explicar los procedimientos y vías de notificación y derivación de casos de abuso sexual infantil, ya que contribuye significativamente a que haya mayor número de notificaciones cuando se detecta un caso en el aula o centro educativo (Greco et al., 2020).

Otro elemento a tener en cuenta en los programas preventivos dirigidos al profesorado es la plataforma formativa. Recientemente, Greco et al. (2022) evaluaron un programa de prevención del abuso sexual infantil online, observando que el profesorado mayor de 45 años proporcionaba peores puntuaciones sobre la plataforma formativa, en comparación con el profesorado más joven. En el caso de las formaciones online, se ha observado que éstas proporcionan una oportunidad de formar a un grupo mayor y más diverso, debido a su relación coste-efecto, aunque debe enfatizarse el uso de los materiales suplementarios de manera específica, ya que habitualmente son poco usados en esta modalidad formativa (Paranal et al., 2014).

Weingarten et al. (2018) realizaron algunas recomendaciones en la implementación del modelo *Train-the-Trainer*. Por un lado, es necesario proporcionar oportunidades para practicar

los contenidos formativos, utilizando ejercicios prácticos como el role-playing donde se proporciona un *feedback* al profesorado sobre las intervenciones realizadas, como ya habían señalado previamente Topping y Barron (2009). Específicamente, Manheim et al. (2019) mencionaron que este tipo de ejercicios prácticos deben abarcar suficiente tiempo dentro de las formaciones, adquiriendo un papel relevante dentro de los cursos de estas características. Tras finalizar la formación es importante hacer una evaluación que compruebe si los y las participantes son capaces de poner en marcha el programa preventivo en su centro educativo (Topping y Barron, 2009; Weingarten et al., 2018). También es importante hacer un buen seguimiento (Kleemeier et al., 1988), en el que poder abordar dudas y solventar los problemas que puedan surgir durante y después de la implantación del programa. En esta línea, Weingarten et al. (2018) han sugerido algunas ideas como programar reuniones de manera regular, hacer formaciones de recuerdo y proporcionar asistencia técnica durante la implementación del programa en los centros educativos. Otra posibilidad es repetir en múltiples ocasiones el programa dentro de un mismo centro educativo (Manheim et al., 2019). A pesar de todo lo comentado, la literatura científica ha observado la falta de evaluación de los programas de prevención del abuso sexual infantil en el ámbito educativo (Scholes et al., 2012; Topping y Barron, 2009), por lo que la mayoría carecen de evidencia científica que apoye su implementación y promueva su replicación. En general, una metodología bien diseñada es fundamental para que los resultados del programa no se vean sobreestimados (Davis y Gidycz, 2000), siendo necesario asegurar que el programa se implanta apropiadamente cuando el profesorado forma a otros compañeros y compañeras, transmitiendo la información y desarrollando las actividades que estén previstas en el programa, de manera adecuada.

Tabla 1. Elementos clave en el desarrollo e implementación de un programa de abuso sexual infantil en el ámbito educativo utilizando el modelo *Train-the-Trainer*.

Estructura del programa	Elementos clave	Investigadores
Modelo	Uso de figuras formadoras (<i>keyteachers</i>) dentro del profesorado, para formar al resto de compañeros y compañeras	Campbell y Wigglesworth (1993)
Contenidos	Afianzar bien los conocimientos teóricos para mejorar la implementación del programa	Zhang et al. (2021)
	No repetir conocimientos ya asentados en el profesorado	Prous Trigo et al. (2021)
	Especial atención a la prevalencia y consecuencias del abuso sexual infantil	
	Abordar el rol ejercido por la escuela en el abuso sexual infantil	Greco et al. (2022)
	Incluir la perspectiva de las víctimas de abuso sexual infantil	
	Trabajar los procedimientos y vías de notificación de los casos de abuso sexual infantil	Grego et al. (2020)
Práctica	Incluir ejercicios prácticos en la formación	Topping y Barron (2009) Weingarten et al. (2018)
	Suficiente tiempo para los ejercicios prácticos	Manheim et al. (2019)
	<i>Feedback</i> para los y las participantes durante los ejercicios prácticos	Topping y Barron (2009) Weingarten et al. (2018)
Metodología	Uso de plataforma online para un mayor alcance de personas	Paranal et al. (2014)
	Apoyo al profesorado de mayor edad en el uso de plataformas online.	Grego et al. (2022)
	Adecuado diseño de la metodología desde el inicio al final del programa	Davis y Gidycz (2000)

Estructura del programa	Elementos clave	Investigadores
Evaluación	Evaluar la capacitación del profesorado para implementar el programa	Topping y Barron (2009) Weingarten et al. (2018)
	Evaluar la eficacia del programa	Scholes et al. (2012)
Seguimiento	Seguimiento de la implantación del programa	Kleeimeier et al. (1988)
	Uso de sesiones de refuerzo, apoyo técnico y repeticiones de la formación durante la implementación del programa	Weingarten et al. (2018)

2. PROGRAMAS DE PREVENCIÓN DEL ABUSO SEXUAL INFANTIL EN EL ÁMBITO INTERNACIONAL

A continuación, se presentan algunos ejemplos de programas de prevención que se están implementando o han sido implementados a nivel internacional, tanto en el contexto europeo como estadounidense. En la Tabla 2 se puede observar un resumen de estos programas. Los programas presentados son muy diversos, algunos trabajan exclusivamente el abuso sexual infantil, mientras que otros abordan todo tipo de violencia dirigida a la infancia y adolescencia, incluyendo el abuso sexual infantil.

Europa

En Europa, se han desarrollado algunos programas de prevención del abuso sexual que merecen ser tenidos en cuenta. En primer lugar, el Consejo de Europa puso en marcha un programa de prevención de la violencia y crímenes contra los derechos humanos, llamado *Pestalozzi programme*, implementado entre los años 2006 y 2017. Se trataba de un programa

de formación dirigido al profesorado, cuyo objetivo era construir y mantener un puente entre las políticas de educación y la práctica diaria de enseñanza y aprendizaje (Council of Europe, 2011). Para su implementación se habían desarrollado diferentes talleres formativos que ofrecían una oportunidad de aprendizaje conjunta a diferentes profesionales dentro del ámbito educativo, como profesorado, equipos directivos y otros agentes, como familias y educadores y educadoras (Council of Europe, 2011). Además de desarrollar talleres formativos presencialmente, *Pestalozzi programme* se caracterizaba por el libre acceso de todos los materiales y actividades a través de su página web¹, donde continúan disponibles actualmente.

Esta intervención incluía un módulo específico para prevenir la violencia sexual, titulado *Sex/sexuality education – Personal development, prevention of discrimination and violence (SexEd)*, implementado entre los años 2013-2014. Esta parte del programa se desarrolló con la colaboración del Programa del Consejo de Europa, llamado *Building a Europe for and with children*, en el contexto de la campaña *Uno de cada cinco* para parar la violencia sexual contra los niños, niñas y adolescentes desarrollada por el mismo Consejo de Europa. Como indica en su web, en este módulo se abordaban diferentes temáticas relacionadas con la sexualidad, el género y la violencia sexual, con contenidos adaptados a diferentes niveles educativos, desde educación infantil hasta secundaria. Su objetivo principal era hablar de sexo y sexualidad sin prejuicios ni estereotipos, utilizando un discurso saludable y construyendo entendimiento y respeto por la diversidad sexual, así como trabajar en contra de los tabús, la violencia y la discriminación. Dentro de este módulo se organizaron varias actividades formativas en diferentes países, que consistían en cursos intensivos de entre 3-4 días, con un máximo de 24 horas de formación por curso. No ha habido

¹ <https://www.coe.int/en/web/pestalozzi/home>

estudios que evaluaran los resultados o la eficacia de este programa preventivo en general, ni del módulo de sexualidad de manera específica, por lo que no pueden aportarse datos al respecto.

Otra acción preventiva que se pone en marcha en Europa es la denominada *Second Step Child Protection Unit*² (Committee for Children, 2014), desarrollada en Reino Unido. Se trata de un programa preventivo comprehensivo que incluye módulos para trabajar con diferentes agentes: profesorado, administradores de centros educativos, personal del centro, estudiantes y familias (Nickerson et al., 2018). *Second Step Child Protection Unit* se compone de tres módulos de formación on-line: (a) el primer módulo está diseñado para el equipo directivo de las escuelas y colegios, se centra en enseñar cómo evaluar y redefinir las políticas y procedimientos relacionados con la protección infantil; (b) el segundo módulo es una formación dirigida al personal educativo (profesorado y personal de apoyo) para reconocer indicadores de abuso sexual infantil, saber cómo responder y notificar el abuso; (c) el tercer módulo prepara al profesorado para trasladar al alumnado el programa preventivo, superar la incomodidad respecto al tema y proporcionar estrategias para comprometer a las familias en el programa (Nickerson et al., 2018). Tras completar la formación de entre tres y cuatro horas, el profesorado implementa el programa en el centro educativo dirigiéndose directamente a los niños y niñas, mediante unas 6 sesiones de entre 30-45 minutos, y una duración total de 6-10 semanas como máximo (Committee for Children, 2014), donde se abordan temas como identificar reglas comunes de seguridad, reconocer, reportar y rechazar situaciones inseguras, así como diferenciar los tocamientos apropiados e inapropiados (Kim et al., 2019). Las características específicas de duración del programa varían según el nivel

² <https://www.secondstep.org/child-protection>

educativo en el que se esté aplicando, siendo más frecuente, pero con sesiones más cortas, en el alumnado de menor edad.

Este proyecto sigue la tendencia actual de analizar la eficacia de las intervenciones para demostrar su eficacia, por lo que está reconocido como un programa basado en la evidencia de nivel dos (*Supported by Research Evidence*), según la *California Evidence-Based Clearinhouse for Child Welfare*³. Este programa ha mostrado buenos resultados en la adquisición de conocimientos, cambio de actitudes y adquisición de confianza del profesorado respecto el abuso sexual infantil (Kim et al., 2019; Nickerson et al., 2021). Además, los autores del programa han observado que la eficacia de la intervención aumentaba en aquellas personas que tenían una alta aceptación del programa, mostrando que la motivación de los y las participantes es un elemento clave a tener en cuenta (Kim et al., 2019). A pesar de las reticencias iniciales que podían tener algunos profesores y profesoras, Allen et al. (2019) hallaron que el profesorado percibía el programa como una oportunidad para discutir sobre el abuso sexual infantil y construir respuestas de manera comunitaria. Respecto a los resultados en el alumnado, Manges y Nickerson (2020) mostraron que los y las estudiantes que participaban en el programa aumentaban su conocimiento sobre el abuso sexual infantil, así como sus habilidades incluso en un periodo de seguimiento de un año. Esta mejora de los conocimientos y habilidades se ha observado en alumnado de educación infantil y primaria tras la implantación de este programa preventivo (Nickerson et al., 2019).

³ *The California Evidence-Based Clearinghouse for Child Welfare* es una base de datos que recoge las prácticas basadas en la evidencia para niños, niñas, adolescentes y familias involucradas en el sistema de protección infantil. Esta base de datos recoge programas que trabajan diferentes problemáticas y en diferentes puntos de la misma, desde el nivel preventivo hasta la intervención una vez desarrollado el problema.

Tabla 2. Resumen de los programas de prevención del abuso sexual infantil que incluyen formación al profesorado, a nivel internacional

Nombre del programa	Dónde se implementa	Objetivo principal	Edad del alumnado	Horas de formación	PBE
<i>Pestalozzi programme</i>	Europa	Prevención de la violencia y los crímenes contra los derechos humanos. Se trabaja de manera específica la prevención de la violencia sexual.	-	24 h	No
<i>Second Step Child Protection Unit</i>	Reino Unido	Prevención de la violencia hacia la infancia. Se trabaja de manera específica el abuso sexual infantil.	4-18 años	3-4 h	Sí
<i>Childhelp Speak Up Be Safe</i>	EUA	Prevención de la violencia hacia la infancia. Se trabaja de manera específica el abuso sexual infantil.	4-18 años	-	Sí
<i>MBF Child Safety Matters®</i>	EUA	Prevención de la violencia hacia la infancia. Se trabaja de manera específica el abuso sexual infantil.	4-18 años	-	No
<i>Safe Touches</i>	EUA	Prevención del abuso sexual infantil	5-8 años	8 h	Sí
<i>Circles of Safety</i>	EUA	Prevención del abuso sexual infantil	-	2-8 h	No
<i>Stewards of Children®</i>	EUA	Prevención del abuso sexual infantil	0-18 años	2 h	No
<i>Enough Abuse</i>	EUA	Prevención del abuso sexual infantil		1 h	No

Nota. PBE = Programa Basado en la Evidencia

Estados Unidos de América

Por otro lado, en Estados Unidos de América se han puesto en marcha numerosos programas y proyectos para prevenir el abuso sexual infantil. Algunos se aplican única y directamente en el ámbito educativo, y otros tienen un enfoque más ecológi-

co, donde la escuela es uno más entre los agentes principales a los que se dirige la intervención.

El programa *Childhelp Speak Up Be Safe*⁴ se basa en los principios de seguridad y desarrollo de habilidades para prevenir e interrumpir cualquier forma de violencia, incluyendo el abuso sexual, así como aumentar el conocimiento que refuerce las conductas y hábitos de autoprotección de los niños, niñas y adolescentes (Wolfersteig et al., 2016). Sus contenidos están adaptados a diferentes niveles educativos, ya que se aplica durante toda la etapa escolar, abarcando un amplio rango de menores de edad, entre los 4 y los 18 años (Díaz et al., 2021). Los contenidos de este programa tratan de enseñar a los y las menores a identificar situaciones inseguras, referentes adultos como figuras de seguridad en su entorno, así como hablar con estas figuras referentes. También se incluyen cinco reglas de seguridad dentro de este modelo, que tratan de integrarse dentro de la vida diaria del o la menor. Estas reglas tratan de que los niños, niñas y adolescentes tengan conciencia de su propio cuerpo; el derecho a sentirse seguros y seguras; la responsabilidad que tienen las figuras adultas en este contexto, así como la búsqueda de una figura segura para cada niño, niña o adolescente; la necesidad de pedir ayuda cuando se produce un maltrato o abuso y; por último, tratan de eliminar o reducir la culpa en las víctimas. Este programa se pone en marcha a través de una figura facilitadora, que participa en una formación online con módulos generales y un módulo específico para el nivel educativo en el que vaya a desarrollar la intervención (Wolfersteig et al., 2016). No hay información sobre la duración total de dicha formación, aunque los módulos específicos tienen una duración total de 2h cada uno. Posteriormente, la puesta en marcha del programa se hace a través de dos sesiones entre 30-45 minutos por cada grupo de niños, niñas o adolescentes. Un elemen-

⁴ <https://www.childhelp.org/speakupbesafe/>

to interesante de este programa son las actividades de refuerzo que se dirigen al alumnado, para que los conocimientos y habilidades aprendidas no se olviden con el tiempo.

Está reconocido como un programa basado en la evidencia de nivel tres (*Promising Research Evidence*)⁵. Los resultados de su estudio piloto mostraron que la aplicación del programa aumentaba el conocimiento sobre violencia y la identificación de estrategias de resistencia ante la violencia en el alumnado (Díaz et al., 2021), en todos los niveles educativos (Wolfersteig et al., 2017). Posteriormente, en un estudio randomizado con grupo control se hallaron diferencias significativas entre los resultados antes y después de implementar el programa en secundaria (Díaz et al., 2021). En este trabajo, el alumnado mostró un cambio positivo, tanto en el conocimiento sobre maltrato, abuso y violencia, así como como el aprendizaje de estrategias de resistencia ante la violencia. Estos resultados han sido replicados más adelante con alumnado de educación infantil (5-6 años) hasta primer ciclo de secundaria (13-14 años) (Wolfersteig et al., 2022).

Otro programa estadounidense es el denominado *MBF Child Safety Matters*⁶, que tiene como objetivo prevenir cualquier tipo de violencia contra la infancia en el ámbito educativo, basándose en la investigación sobre victimización. Esta intervención se implementa a través de diferentes programas según el nivel educativo (abarcando desde la educación infantil hasta la secundaria), y el contexto de trabajo, ya que también se desarrollan programas durante actividades extracurriculares y deportivas. Aunque la población objetivo es, principalmente,

⁵ De nuevo, según la *California Evidence-Based Clearinghouse for Child Welfare*.

⁶ <https://www.mbfpreventioneducation.org/why-use-our-programs/mbf-child-safety-matters/>

el alumnado entre los 4 y los 18 años, en esta intervención también se trabaja con una figura facilitadora dentro del centro educativo, que será quién ponga en marcha la intervención con el alumnado. Los componentes del *Child Safety Matters* son variados, los contenidos son amplios, incluyendo el abuso y la agresión sexual, así como la explotación sexual entre otros tipos de malos tratos y violencias. Las metodologías utilizadas también son diversas, además de la formación online y una guía para la figura facilitadora, se proporcionan guiones para la implementación de los programas en cada nivel educativo y contexto, aunque no hay información sobre la duración total de la formación que recibe la figura facilitadora. La implementación del programa abarca dos sesiones de entre 35-55 minutos, donde las actividades que se realizan con el alumnado incluyen vídeos, presentaciones teóricas, ejercicios prácticos y grupos de discusión, que se dirigen tanto al alumnado, como al profesorado y las familias.

Las primeras evaluaciones de la eficacia del *Child Safety Matters* han mostrado que se producía una mejora del conocimiento del alumnado, aunque sin diferencias significativas entre el inicio y final del programa, aunque los cambios positivos se mantenían en el tiempo (Finkelhor et al., 2018). Más adelante, los resultados de la intervención mejoraron, mostrando un incremento significativo en el conocimiento del alumnado tras terminar el programa (Bright et al., 2020; Whittaker y Weeks, 2019). Este programa debe seguir siendo evaluado de forma sistemática y fiable, para recibir el apoyo empírico requerido para categorizarse como un programa basado en la evidencia.

En la prevención específica del abuso sexual infantil, también se han desarrollado programas educativos. Uno de ellos es denominado *Safe Touches*⁷, cuyo objetivo es la prevención de

⁷ <https://nyspcc.org/what-we-do/training-institute/professional-trainings-and-resources/safe-touches/>

la violencia sexual en niños y niñas entre los 5 y los 8 años. Este programa tiene larga trayectoria, ya que se utiliza desde el año 2007, y es considerado un programa basado en la evidencia de nivel tres (*Promising Research Evidence*)⁸. Siguiendo el modelo *Train-the-Trainer*, este programa también incluye la formación de ocho horas de una figura facilitadora que pondrá en marcha el programa en educación infantil. Esta intervención requiere el uso de marionetas para enseñar a los niños y niñas conceptos de seguridad sobre su propio cuerpo, en una sesión de 50 minutos. Además, los y las menores también reciben un libro de actividades sobre seguridad de su propio cuerpo para completar con sus figuras cuidadoras en casa. Hasta el momento, las publicaciones sobre la eficacia de este programa son escasas, aunque los resultados han mostrado un incremento significativo del conocimiento sobre los tocamientos inapropiados en los y las participantes del programa (Holloway y Pulido, 2018; Pulido et al., 2015).

En la misma línea, el programa *Circles of Safety*⁹, se enmarca dentro del modelo preventivo conocido como *Stop It Now!*, cuyo objetivo es la prevención del abuso sexual infantil. Se trata de una formación en prevención del abuso sexual y seguridad para organizaciones y personas adultas que cuiden y/o trabajen con menores de edad (*Stop It Now!*, 2018). La formación se desarrolla a través de diferentes modalidades, desde cursos presenciales hasta formación online, como clases virtuales, seminarios online, o vídeos bajo demanda. Su duración también es diversa, desde talleres de dos horas hasta cursos que ocupan toda la jornada. Los contenidos formativos se dirigen a mejorar la comprensión del abuso sexual infantil y el

⁸ De nuevo, según la *California Evidence-Based Clearinghouse for Child Welfare*.

⁹ <https://www.stopitnow.org/circles-of-safety-training>

riesgo de esta problemática en el ámbito educativo, incluyendo conocimientos transversales que mejoran la implantación del programa con menores de edad, como habilidades de comunicación (Donovan Rice et al., 2016). La evaluación de este programa formativo ha encontrado resultados positivos en la mejora de su capacidad para detectar el abuso sexual (Prevention Innovations Research Center, 2014), la confianza de los y las participantes en la formación, a la hora de intervenir y prevenir el abuso sexual infantil (Prevention Innovations Research Center, 2014; Donovan Rice et al., 2016), así como un incremento de conocimiento y conciencia sobre el abuso sexual infantil (Stop It Now!, 2018). Además, la mayoría de los y las participantes consideran el programa formativo como una oportunidad de interacción significativa, o una oportunidad para responder y promover las acciones preventivas del abuso sexual infantil (Stop It Now!, 2018).

Otra intervención formativa es la denominada *Stewards of Children*¹⁰, uno de los programas desarrollados dentro del modelo *Darkness to light. End child sexual abuse* (D2L). Esta formación se dirige a cualquier persona o institución que trabaje con menores de edad, mediante formato presencial o virtual, con una duración de dos horas (Darkness to light, 2019). Se basa en un modelo teórico denominado *cinco pasos para proteger a los niños, niñas y adolescentes*: (1) aprender de los hechos, adquiriendo buenos conocimientos sobre el abuso sexual infantil; (2) minimizar la oportunidad, reduciendo el riesgo de abuso; (3) hablar de ello, para eliminar las barreras y reducir el estigma; (4) reconocer las señales, como los cambios emocionales y conductuales, entre otros y; (5) reaccionar responsablemente y de manera adecuada ante cualquier sospecha, revelación o descubrimiento de abuso. En un taller de dos horas y media

¹⁰ <https://www.d2l.org/education/stewards-of-children/>

se presentan contenidos relacionados con la prevención primaria, el reconocimiento y la respuesta ante el abuso sexual infantil (Rheingold et al., 2014).

Los estudios han señalado buena eficacia y resultados positivos en este programa. Se ha observado un incremento de las conductas preventivas en los y las participantes del programa (Rheingold et al., 2014), las denuncias o reportes de abuso sexual (Letourneau et al., 2016; Townsend y Haviland, 2016), y el conocimiento sobre cómo prevenir, reconocer y notificar casos de abuso sexual y tráfico sexual de menores (Taylor y Harris, 2018).

Existe también una amplia campaña de prevención del abuso sexual a nivel comunitario en Estados Unidos, llamada *Enough Abuse*¹¹. Entre todas sus acciones, se desarrolla un programa específico para el ámbito educativo llamado *Enough! Preventing Child Sexual Abuse in My School*. Se trata de un curso de una hora, para abordar las necesidades específicas y desafíos a los que se enfrenta la escuela para prevenir el abuso sexual infantil (Gushwa et al., 2019). Está dirigido a todo el personal del centro educativo: profesorado, equipo directivo y de orientación, así como personal de oficina y apoyo (incluyendo conductores y conductoras, personal del comedor o de seguridad). Tan solo se ha realizado un estudio para evaluar los resultados de este programa, Gushwa et al. (2019) observaron que la formación incrementaba el conocimiento del personal del centro educativo acerca del abuso sexual infantil y las áreas clave para prevenir las situaciones de abuso.

3. CONCLUSIONES

Como se ha comentado al inicio del capítulo, los programas de prevención del abuso sexual en el ámbito educativo llevan

¹¹ <https://enoughabuse.org/>

implementándose décadas, por lo que la literatura es amplia y nos permite conocer qué elementos deben tenerse en cuenta para el desarrollo de estas intervenciones, qué contenidos y actividades mejoran los resultados obtenidos y cómo implicar de forma activa a los y las participantes en estas acciones preventivas. También se han resaltado las ventajas que supone la utilización del modelo *Train-the-Trainer*, siendo amplia la evidencia científica que apoya su eficacia, eficiencia y efectividad en la prevención del abuso sexual infantil.

A través de la presentación de diferentes programas preventivos del abuso sexual infantil a nivel internacional, se ha mostrado la tendencia, cada día mayoritaria, del desarrollo y aplicación de los llamados Programas Basados en la Evidencia. El objetivo de estos programas es el desarrollo de acciones preventivas que tengan soporte empírico sobre su eficacia, que dispongan de un protocolo estandarizado que permita su puesta en marcha en diferentes contextos de forma fidedigna y la obtención, por consiguiente, de resultados positivos al finalizar la intervención. Por ello, resulta fundamental la elaboración de una guía en el programa preventivo que permita su puesta en marcha de manera automática, proporcionar apoyos para su implementación y una evaluación sistematizada del programa para conocer los resultados obtenidos y si los objetivos iniciales han sido alcanzados. La evaluación de los programas también es una herramienta que permite corregir, adaptar y mejorar el programa según las necesidades de la población objetivo, los contextos en los que se desarrollan las acciones preventivas y los cambios legislativos o sociales que se puedan producir.

A pesar del gran apoyo que tiene la implementación de estos programas preventivos en escuelas e institutos, por parte de la literatura científica, Fryda y Hulme (2014) enfatizaron que la puesta en marcha de este tipo de programas en las escuelas y centros educativos no es la solución al problema del abuso sexual ni debe aplicarse como única medida preventiva, pero sí proporciona un contexto que facilita la adquisición de co-

nocimientos y habilidades en niños, niñas y adolescentes para prevenir el abuso sexual infantil. En cualquier caso, la prevención del abuso sexual infantil requiere de una amplia variedad de intervenciones (Tutty et al., 2019). Por ello, estos programas deben formar parte de estrategias preventivas integrales que incluyan políticas de protección y apoyo a las víctimas, participación activa de las familias de los niños, niñas y adolescentes, y el uso de un enfoque comunitario.

Referencias

- ALLEN, K. P., LIVINGSTON, J. A., NICKERSON, A. B., “Child Sexual Abuse Prevention Education: A Qualitative Study of Teachers’ Experiences Implementing the Second Step Child Protection Unit”, *American Journal of Sexuality Education*, 17 de noviembre de 2019, 218-245.
- ARAJI, S. K., FENTON, R., STRAUGH, T., “Child Sexual Abuse: Description and Evaluation of a K-6 Prevention Curriculum”, *The Journal of Primary Prevention*, 16(2), diciembre de 1995, 149-164.
- BAKER, C. K., NAAI, R., MITCHELL, J., TRECKER, C., “Utilizing a Train-the-Trainer Model for Sexual Violence Prevention: Findings From a Pilot Study With High School Students of Asian and Pacific Islander Descent in Hawai’I”, *Asian American Journal of Psychology*, 5(2), 2014, 106-115.
- BRIGHT, M. A., SAYEDUL HUQ, M., PATEL, S., MILLER, M. D., FINKELHOR, D., “Child Safety Matters: Randomized Control Trial of a School-Based, Child Victimization Prevention Curriculum”, *Journal of Interpersonal Violence*, 73(1-2), 4 de abril de 2020, 538-556.
- CAMPBELL, H., WIGGLESWORTH, A., “Child Protection in Schools: A Survey of the Training Needs of Fife Schoolteachers”, *The Society of Public Health*, 103(6), noviembre de 1993, 413-419.
- COMMITTEE FOR CHILDREN, “*Second Step Child Protection in Schools: A four-part solution*”, SecondStep, 2014.
- COUNCIL OF EUROPE, “*Teacher education for change. The theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*”, Paris, Council of Europe Publishing, 2011.
- DARKNESS TO LIGHT, “*Training highlight: Stewards of Children*”, Darkness to light, 2019

- DAVIS, M. K., GIDYCH, C. A., "Child Sexual Abuse Prevention Programs: A Meta-Analysis", *Journal of Clinical Psychology*, 29(2), junio de 2000, 257-265.
- DÍAZ, M. J., MORELAND, D., WOLFERSTEIG, W., "Circles of Safety for Higher Education: Creating the Foundation for Prevention of Child Sexual Abuse", *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 14(3), 12 de abril de 2021, 425-432.
- DIAZ, M. J., WOLFERSTEIG, W., MORELAND, D., YODER, G., DUSTMAN, P., HARTHUN, M. L., "Teaching Youth to Resist Abuse: Evaluation of a Strengths-Based Child Maltreatment Curriculum for High School Students", *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 14, 10 de marzo de 2020, 141-149.
- DONOVAN RICE, D., SANDERS, V., STAPLETON, J. G., MERCADO, V., "Circles of Safety for Higher Education: Creating the Foundation for Prevention of Child Sexual Abuse", *Journal of Campus Title IX Compliance and Best Practices*, 1 de octubre de 2016, 90-96.
- FINKELHOR, D., & ARAJI, S., "A sourcebook on child sexual abuse". Sage, 1986.
- FINKELHOR, D., BRIGHT, M. A., MILLER, M. D., "Evaluation of the Monique Burr Foundation for Children's MBF Child Safety Matters Curriculum", Monique Burr Foundation, 2018.
- FINKELHOR, D., WEEK, E., "Evaluation of the Monique Burr Foundation for Children's MBF Child Safety Matters Curriculum", Monique Burr Foundation, 2019.
- FRYDA, C. M., HULME, P. A., "School-Based Childhood Sexual Abuse Prevention Programs: An Integrative Review", *The Journal of School Nursing*, 31(3), 4 de Agosto de 2014, 1-16.
- GRECO, A. M., GONZÁLEZ-PÍO, C., BARTOLOMÉ, M., PEREDA, N., "How can school help victims of violence? Evaluation of online training for European schools' staff from a multidisciplinary approach", *PLOS One*, 17(8), 15 de Agosto de 2022, e0272872.
- GRECO, A. M., PEREDA, N., GUILERA, G., "Detection and reporting potential victimization cases from school: The role of knowledge", *Children and Youth Services Review*, 119, 24 de septiembre de 2020, 105499.
- GUBBELS, J., VAN DER PUT, C. E., STAMS, G-J. J. M., y ASSINK, M., "Effective Components of School-Based Prevention Programs for Child Abuse: A Meta-Analytic Review", *Clinical Child and Family Psychology Review*, 24, 4 de junio de 2021, 553-578.

- GUSHWA, M., BERNIER, J., ROBINSON, D., "Advancing Child Sexual Abuse Prevention in Schools: An Exploration of the Effectiveness of the Enough! Online Training Program for K-12 Teachers", *Journal of Child Sexual Abuse*, 28(2), 24 de mayo de 2018, 144-159.
- HOLLOWAY, J. L., PULIDO, M., "Sexual Abuse Prevention Concept Knowledge: Low Income Children Are Learning but Still Lagging", *Journal of Child Sexual Abuse*, 27(6), 2 de Agosto de 2018, 642-662.
- JIN, Y., CHEN, J., JIANG, Y., YU, B., "Evaluation of a sexual abuse prevention education program for school-age children in China: a comparison of teachers and parents as instructors", *Health Education Research*, 32(4), 13 de junio de 2017, 364-373.
- JONES, I., JUNH, Y. A., "Program Evidence Base. Monique Butt Foundation for Children
- KIM, S., NICKERSON, A., LIVINGSTON, J. A., DUDLEY, M., MANGES, M., TULLEDGE, J., ALLEN, K., "Teacher Outcomes from the Second Step Child Protection Unit: Moderating Roles of Prior Preparedness, and Treatment Acceptability", *Journal of Child Sexual Abuse*, 28(6), 18 de junio de 2019, 726-744.
- KLEEMEIER, C., WEBB, C., HAZZARD, A., "Child Sexual Abuse Prevention: Evaluation of a Teacher Training Model", *Child Abuse & Neglect*, 12, 31 de marzo de 1988, 555-561.
- LETOURNEAU, E. J., NIETERT, P. J., RHEINGOLD, A. A., "Initial Assessment of Stewards of Children Program Effects on Child Sexual Abuse Reporting Rates in Selected South Carolina Counties", *Child Maltreatment*, 21(1), febrero de 2016, 74-79.
- LU, M., BARLOW, J., MEINCK, F., NEELAKANTAN, L., "Unpacking School-Based Child Sexual Abuse Prevention Programs: A Realist Review", *Trauma, Violence & Abuse*, 0(0), 11 de mayo de 2022, 1524838022108215.
- MADRID, B. J., LOPEZ, G. D., DANS, L. F., FRY, D. A., DUKA-PANTE, F. G. H., MUYOT, A. T., "Safe schools for teens: preventing sexual abuse of urban poor teens, proof-of-concept study-Improving teachers' and students' knowledge, skills and attitudes", *Heliyon*, 6, 22 de mayo de 2020, e04080.
- MANGES, M. E., NICKERSON, A. B., "Student Knowledge Gain Following the Second Step Child Protection Unit: the Influence of Treatment Integrity", *Prevention Science*, 21, 20 de julio de 2020, 1037-1047.
- MANHEIM, M., FELICETTI, R., MOLONEY, G., "Child Sexual Abuse Victimization Prevention Programs in Preschool and Kindergarten:

- Implications for Practice”, *Journal of Child Sexual Abuse*, 28(6), 20 de junio de 2019, 745-757.
- MOKHTARIAN GILANI, T., SIMBAR, M., KARIMAN, N., MOKHTARIAN GILANI, T., BAZZANIAN, S., GHIASVAND, M., HAJIESMAELLO, M., KAZEMI, S., “Methods for Prevention of Sexual Abuse among Adolescents: A Systematic Review”, *Iran Journal of Public Health*, 49(6), 21 de julio de 2020, 1060-1068.
- NICKERSON, A., KIM, S., DUDLEY, M., LIVINGSTON, J. A., MANGES, M., “Longitudinal impact of the Second Step Child Protection Unit on teacher knowledge, attitude, and climate”, *Children and Youth Services Review*, 123, 29 de diciembre de 2021, 105892.
- NICKERSON, A. B., LIVINGSTON, J. A., KAMPER-DEMARCO, K., “Evaluation of second step child protection videos: A randomized controlled trial”, *Child Abuse & Neglect*, 76, febrero de 2018, 10-22.
- NICKERSON, A. B., TULLEDGE, J., MANGES, M., KESSELRING, S., PARKS, T., LIVINGSTON, J. A., DUDLEY, M., “Randomized controlled trial of the Child Protection Unit: Grade and gender as moderators of CSA prevention concepts in elementary students”, *Child Abuse & Neglect*, 96, 22 de julio de 2019, 104101.
- PARANAL, R., THOMAS, K. W., DERRICK, C., “Utilizing Online Training for Child Sexual Abuse Prevention: Benefits and Limitations”, *Journal of Child Sexual Abuse*, 21, 20 de septiembre de 2012, 507-520.
- PREVENTION INNOVATIONS RESEARCH CENTER, “*Ending Sexual and Relationship Violence and Stalking*”, University of New Hampshire, New Hampshire, 2014.
- PROUSTRIGO, P., SEGURA MONTAGUT, A., BLANCO ARIAS, A., GRECO, A. M., PEREDA, N., “Aprendiendo sobre el abuso sexual infantil: Un estudio piloto con docentes españoles”, *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 105, 31 de diciembre de 2021, 77-90.
- PULIDO, M. L., DAUBER, S., TULLY, B. A., HAMILTON, P., SMITH, M. J., FREEMAN, K., “Knowledge Gains Following a Child Sexual Abuse Prevention Program Among Urban Students: A Cluster-Randomized Evaluation”, *American Journal of Public Health*, 105(7), julio de 2015, 1344-1350.
- RANDOLPH, M. K., GOLD, C. A., “Child Sexual Abuse Prevention: Evaluation of a Teacher Training Program”, *School Psychology Review*, 23(3), 1994, 485-495.

- RHEINGOLD, A. A., ZAJAC, K., CHAPMAN, J. E., ARELLANO, M. DE, SAUNDERS, B., KILPATRIC, D., "Child Sexual Abuse Prevention Training for Childcare Professionals: An Independent Multi-Side Randomized Controlled Trial of Stewards of Children", *Society for Prevention Research*, 6(3), abril de 2015, 374-385.
- RISPENS, J., ALEMAN, A., GOUDENA, P. P., "Prevention of Child Sexual Abuse Victimization: A Meta-Analysis of School Programs", *Child Abuse & Neglect*, 21(10), 8 de marzo de 1997, 975-987.
- SCHOLES, L., JONES, C., STIELER-HUNT, C., ROLFE, B., POZZEBON, K., "The Teachers' Role in Child Sexual Abuse Prevention Programs: Implications for Teacher Education", *Australian Journal of Teacher Education*, 37(11), noviembre de 2012, , 104-131.
- STOP IT NOW!, "An Evaluation of Stop It Now!'s Circles of Safety Program", 2018.
- TAYLOR, L. E., HARRIS, H. S., "Stewards of children education: Increasing undergraduate nursing student knowledge of child sexual abuse", *Nurse Education Today*, 60, enero de 2018, 147-150.
- TOPPING, K. J., BARRON, I. G., "School-Based Child Sexual Prevention Programs: A Review of Effectiveness", *Review of Educational Research*, 79(1), 2009, 431-463.
- TOWNSEND, C., HAVILAND, M. L., "The impact of Child Sexual Abuse Training for Educators on Reporting and Victim Outcomes: The Texas Educator Initiative", Darkness to Light. Charleston, 2016.
- TUTTY, L. M., AUBRY, D., VELASQUEZ, L., "The "Who Do You Tell?"™ Child Sexual Abuse Education Program: Eight Years of Monitoring", *Journal of Child Sexual Abuse*, 29(1), 16 de septiembre de 2019, 2-21.
- WALSH, K., WOOLFENDEN, S., SHLONSKY, A., "School-based education programmes for the prevention of child sexual abuse (Review)", *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 4, 2015.
- WEINGARTEN, C., RABAGO, J., REYNOLDS, J., GATES, K., YANAGIDA, E., BAKER, C., "Examining the utility of a train-the-trainer model for dissemination of sexual violence prevention in schools", *Child Abuse & Neglect*, 80, 14 de marzo de 2018, 70-79.
- WOLFERSTEIG, W., DIAZ, M. J., MORELAND, D., "Empowering Elementary and Middle School Youth to Speak Up and Be Safe: Advancing Prevention of Child Maltreatment with a Universal School-Based Curriculum", *International Journal of Environmental Research and Public health*, 19, 20 de septiembre de 2022, 11856.

- WOLFERSTEIG, W., DIAZ, M. J., MORELAND, D., HARTHUN, M., DUSTMAN, P. A., KANTRUD, R., “*Initial Report on Childhelp Speak Up Be Safe Curriculum and Evaluation Findings*”, SIRC Office of Evaluation and Partner Contracts, Arizona, 2016.
- WOLFERSTEIG, W., DIAZ, M. J., MORELAND, D., HARTHUN, M., DUSTMAN, P. A., YODER, G., “*Childhelp Speak Up Be Safe Pilot Evaluation Report*”, SIRC Office of Evaluation and Partner Contracts, Arizona, 2017.
- WU, Y., CHEN, J., GUO, S., “Knowledge, Attitudes, and Practice of Child Sexual Abuse Prevention among Primary School Teachers: A Study in a City of Guangdong Province of China”, *Journal of Child Sexual Abuse*, 30(8), 12 de octubre de 2021, 994-1005.
- WURTELE, S. K., “School-Based Sexual Abuse Prevention Programs: A Review”, *Child Abuse & Neglect*, 11 (4), 1987, 483-495.
- YUSOF, R. C., NORHAYATI, M. N., AZMAN, Y. M., “Effectiveness of school-based child sexual abuse intervention among school children in the new millennium era: Systematic review and meta-analyses”, *Frontiers Public Health*, 10, 22 de julio de 2022, 909254.
- ZHANG, H., SHI, R., LI, Y., WANG, Y., “Effectiveness of School-Based Child Sexual Abuse Prevention Programs in China: A Meta-Analysis”, *Research on Social Work Practice*, 2021.
- ZHANG, W., CHEN, J., LIU, F., “Preventing Child Sexual Abuse Early: Preschool Teachers’ Knowledge, Attitudes, and Their Training Education in China”, *SAGE Open*, marzo de 2015, 1-8.

Capítulo 4.

Percepciones del profesorado en educación infantil y primaria en relación con la prevención, detección y notificación del abuso sexual contra la infancia: una mirada desde la educación en derechos humanos

**VLADIMIR ESSAU MARTÍNEZ BELLO, MARÍA DEL
MAR BERNABÉ VILLODRE Y MARÍA PERIS IBORRA**

Universitat de València

INTRODUCCIÓN

Introducir la educación en derechos humanos en el sistema educativo de la primera infancia se basa esencialmente en la pregunta de cuál es la naturaleza y el papel que desempeña la Escuela en la sociedad (Abdallah-Pretceille, 1991; Flowers y cols. 2007). Este propósito impone a la Escuela la obligación de abandonar la idea de neutralidad y revitalizar sus valores, definiendo nuevos propósitos y métodos. En conclusión, se trata de proponer un proyecto ético (Moss, 2007). De esta manera, si la educación en derechos humanos es una educación hacia el empoderamiento, el análisis debe centrarse en cómo el empoderamiento de los ciudadanos debe ser transmitido, enseñado y practicado.

Macnauhton (2005) apuntó que una de las primeras tareas en el currículo de la educación de la primera infancia es hacer explícitas las ideologías implícitas que dominan nuestra sociedad, sus poderosos efectos y los intereses que quieren promover. Por tanto, la labor del profesorado en la primera infancia es una tarea emancipadora desde el inicio, que además, es fuertemente reforzada por la formación universitaria, de manera que el aula escolar se convierte en un lugar de empoderamiento y lucha con todas aquellas manifestaciones que obstaculizan la formación integral (Sánchez-Blanco, 2007). Desde esta perspectiva, el papel de las y los docentes en el empoderamiento de los niños y las niñas durante la primera infancia y el difícil desafío que enfrentan en el ejercicio del derecho a una educación centrada en los derechos humanos, exige una mayor responsabilidad en este tipo de enseñanza (Martínez-Bello, 2019).

En el marco normativo, la Convención sobre los Derechos de la Infancia (Naciones Unidas, 1989) asegura que las y los niños niñas tienen derecho a ser protegidos por cualquier tipo de abuso que menoscabe su integridad personal (entre ellas la física, sexual y psicológica). Una de las situaciones peligrosas que afectan la integridad de las niñas y los niños es el abuso sexual infantil (en adelante, ASI). De hecho, hablar de esto es hablar de un problema de derechos humanos. Cada abuso a una persona menor implica una vulneración a una pluralidad de derechos humanos, como el derecho a la integridad, la intimidad, el derecho a ser protegido contra los malos tratos y cualquier tipo de violencia o el derecho a la salud.

Respecto al papel del profesorado frente a la protección de los derechos de la infancia, el Convenio de Lanzarote —norma específica del Consejo de Europa— prevé en su art. 5.1 el deber a cargo de los Estados de adoptar todas las medidas necesarias para promover la sensibilización en cuanto a la protección y los derechos de los niños por parte de las personas que mantienen un contacto habitual con ellos, entre estos se encuentra principalmente el sector de la educación. Y su art. 5.2

establece el deber de adoptar las medidas necesarias para garantizar que las personas que mantienen un contacto habitual con niños y con niñas en los sectores de la educación posean “conocimientos adecuados acerca de la explotación y el abuso sexual de los niños, de los medios para detectarlos y de la posibilidad de que esos profesionales comuniquen a los servicios responsables de la protección de la infancia cualquier caso en el que tengan sospechas fundadas de que un niño está siendo víctima de explotación o abuso sexual”. En el ámbito nacional, como ha ilustrado Alejandra Ramírez en el segundo capítulo de este libro, diversas normas contemplan que la prevención exige la formación sobre el abuso sexual contra la infancia a los profesionales que tienen contacto habitual con menores (por ejemplo, la Ley Orgánica 8/2021). A su vez, tal y como indica el currículo oficial de Educación Infantil (Real Decreto 95/2022), ser una persona autónoma implica la capacidad de tomar decisiones en la vida cotidiana relacionadas con la identificación de situaciones peligrosas y acciones que faciliten el bienestar físico y mental. Una de las situaciones peligrosas que afectan la integridad de las niñas y los niños es el abuso sexual. En la misma línea, el currículo de la Educación Primaria (Real Decreto 157/2022) en el que se señala que el alumnado ponga a prueba su juicio y capacidad de criterio afrontando cuestiones que afectan más directamente a su experiencia personal, como las vinculadas con la propia autoestima, con la prevención de los abusos y del acoso.

No obstante lo anterior, distintas investigaciones han señalado que el profesorado en ejercicio y en formación tiene cierta dificultad para introducir los derechos de la infancia en sus prácticas curriculares (Howe y Covell, 2010; Zemblay y cols. 2016). En esta línea, a pesar de que tanto las organizaciones internacionales como organismos privados que trabajan con estos temas han señalado las directrices para el ejercicio pleno de los derechos de la infancia (Howe y Covell, 2010; Zembylas y cols. 2016; Messina y Jacott, 2013), entre ellos el tratamiento

de los derechos sexuales y su íntima vinculación con el respeto de los derechos humanos, la educación para la sexualidad se encuentra silenciada. En una reciente investigación quedó patente la ausencia de representación sobre la educación afectivo-sexual en libros de texto de Educación Infantil (Martínez-Bello, 2020). En este marco, así como la Convención sobre los Derechos de la Infancia asegura que los niños y las niñas tienen derecho a ser protegidos por cualquier tipo de abuso que menoscabe su integridad personal (entre ellas la física, la social, la sexual y la psicológica), los libros de texto analizados no hablan de estos abusos, así como tampoco sobre la actitud de rechazo por parte del niño o la niña, ni tampoco frente a quiénes hay que acudir para revelar este tipo de conductas. Tal y como plantea el autor, el silenciamiento de una grave violación a los derechos humanos en la infancia como es el abuso, antes que solucionar el problema, lo agrava. Los niños y las niñas bajo este silenciamiento no aprenden que este tipo de conductas son incorrectas y que es normal que las sientan dañinas. Además, han de aprender que es su derecho, por ejemplo, reconocer y manifestar que algunas partes de su cuerpo son solo suyas, son íntimas y que estas no deben ser tocadas, expuestas o violentadas, y en definitiva, que deben ser respetadas.

Una forma de superar estas distorsiones reside en que el profesorado asuma una posición crítica respecto a la forma en que se materializan los derechos humanos en sus aulas (Martínez-Bello, 2020), a través por ejemplo de las siguientes manifestaciones: (a) el profesorado debe conocer cuál es el estado actual acerca del conocimiento de los derechos de la infancia por parte del estudiantado; (b) el profesorado debe preguntarse de qué manera los principios de los derechos de la infancia se observan en el aula y en el entorno escolar y; (c) el profesorado debe enseñar cómo llevar a cabo acciones concretas tanto fuera de la Escuela en el momento actual como en el futuro.

En definitiva, hemos de entender a la infancia como sujeto de derechos y entender que tanto la Escuela como las prácticas

curriculares son espacios políticamente activos que tienen el poder de fomentar, o por el contrario, de amenazar el ejercicio de los derechos de las niñas y los niños. Tal y como señala Martínez Bello (2019), enfatizar en la importancia de crear espacios donde los niños y las niñas aprendan sus derechos, no solamente ofreciendo un conocimiento teórico y abstracto, sino al mismo tiempo, garantizar un espacio donde puedan ejercerlos, permitirá que vivan el ejercicio de sus propios derechos, de los demás y de la responsabilidad social en general.

En definitiva, se hace necesario dotar de herramientas al estudiantado y al profesorado para que tenga la capacidad de abordar (en conjunto con el resto de profesionales que participan en la formación de la niña y del niño), la prevención del abuso sexual contra la infancia. Poner en evidencia el grado en el cuál el profesorado percibe el tratamiento curricular de la educación de los derechos de la infancia y la posterior identificación del abuso sexual infantil como una violación de los derechos humanos, es una forma de contribuir a la construcción de conocimiento sobre mejores prácticas curriculares vinculadas con la prevención del abuso. Por tanto, el objetivo del presente capítulo consiste en analizar la forma en que un grupo de maestras de Educación Infantil y Primaria perciben la prevención, detección y notificación del abuso sexual infantil en el marco de las prácticas curriculares desarrolladas en su aula y en su centro escolar.

METODOLOGÍA

La metodología de la investigación consistió en el debate que surgió a partir de un grupo de discusión que se realizó entre maestras de Educación Infantil y Primaria. El objetivo de realizar el grupo de discusión fue recopilar información sobre cómo un grupo de maestras perciben la prevención, detección y notificación del abuso sexual infantil en el marco de las

prácticas curriculares desarrolladas en su aula y en su centro escolar. Participaron dos maestras en Educación Infantil y una maestra en Educación Primaria de centros públicos del área metropolitana de Valencia. Las tres son tutoras de aula con más de diez años de experiencia docente. El grupo de discusión se realizó en el mes de junio de 2022 en las instalaciones de un centro escolar. La entrevista la realizó el investigador principal del estudio. El grupo de discusión fue grabado y transcrito. Los datos generados se analizaron de la siguiente manera:

Fruto del análisis cualitativo de un grupo de discusión realizado a continuación, se presentan las características de las participantes, el esquema de las preguntas y las categorías extraídas de dicho análisis. Las preguntas giraron en torno a cuatro grandes grupos: a) conocimiento, sensibilización y puesta en práctica de la educación de los derechos de la infancia; b) conocimiento, experiencia y actitudes respecto al abuso sexual contra la infancia; c) acciones didácticas concretas sobre el abuso sexual contra la infancia, y; d) identificación de barreras y facilitadores en la lucha contra el abuso sexual infantil. La recopilación y el análisis de los datos se llevó a cabo mediante un enfoque cualitativo. En cuanto al proceso de análisis, dos investigadoras revisaron las transcripciones de forma independiente para detectar y extraer reacciones significativas; y, finalmente, se elaboró una pre-categorización de la información. A través de este proceso, detectamos los temas más significativos, identificando ocho categorías iniciales mediante un esquema de codificación deductivo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Análisis de las categorías extraídas del grupo de discusión

A través de un proceso deductivo, las ocho categorías iniciales se agruparon en tres definitivas: 1) Enfoques didácticos en el aula para trabajar contenidos relacionados con el abuso

sexual contra la infancia; 2) Barreras percibidas respecto a la prevención, detección y notificación del abuso sexual contra la infancia; y 3) Facilitadores percibidos respecto a la prevención, detección y notificación del mismo abuso.

1) Enfoques didácticos en el aula para trabajar contenidos relacionados con el ASI

Un objetivo del grupo de discusión fue conocer, a la luz de la percepción del profesorado, la forma en que el profesorado trabaja en su aula aspectos vinculados con el abuso sexual infantil. Es decir, qué tipo de práctica curricular utiliza el profesorado para que las niñas y los niños aprendan las estrategias necesarias para conocer, sensibilizar y actuar respecto al abuso.

En su conjunto, el profesorado percibe que la forma en que trabaja contenidos relacionados con el abuso sexual contra la infancia se realiza de forma transversal. Esta categoría “enfoques didácticos en el aula”, a su vez está dividida en tres subcategorías: a) trabajo transversal no necesariamente explícito:

También está el tema del “escudo protector” que no se trabaja explícitamente para abuso sexual, pero en cualquier situación, yo trabajo mucho así. Cuando hay algún compañero que está recibiendo una situación que es desagradable para él o una compañera, los demás no nos quedamos como meros espectadores de la situación sino que yo hablo con ellos de ponerle “escudo protector”,

Yo creo que se trabaja de forma transversal, cuando hablamos del cuerpo, se aprovechan situaciones cuando van al baño o cuando vuelven.

Identifican el uso de ciertos materiales didácticos especiales para trabajar la temática de ASI (b):

A través del cuento “Ni un besito a la fuerza” esto da pie a hablar un poco del respeto al propio cuerpo, al cuidado del propio cuerpo, y a que no se hace daño al cuerpo, y sólo lo

toca quien, ... o sea cuando uno quiere. Y ni un beso a la fuerza, ni un abrazo a la fuerza, ni nada. Se trabaja aprovechando situaciones espontáneas... ¿no?

Finalmente, el tratamiento a través de verbalizaciones y discusiones para trabajar la temática (c):

El cuento que te digo, este de “Ni un besito a la fuerza” se empezó a trabajar a raíz de las cuñas de aprendizaje, “el escudo protector” todo esto viene un poco de la misma filosofía, del respeto hacia el propio cuerpo. Y luego a parte de ese cuento, cualquier otro cuento que hable del respeto al cuerpo...

Yo también trabajo mucho con el “no es no”. O sea, en situaciones diarias. Si digo que “no” una vez, es no, a la primera, a la segunda y a la tercera. Sí es sí y no es no. Y trabajo mucho con ellos la importancia de verbalizar esa frase “No es no”. Si te han dicho que no a la primera, no es no en cualquier situación.

Es decir, en términos generales no se trabaja explícitamente la temática del abuso sexual, pero sí contenidos directamente vinculados con el conocimiento y respeto hacia el propio cuerpo. A su vez, el profesorado también reconoce que en ciertas ocasiones ha utilizado algunos textos específicos. Finalmente, el trabajo transversal se manifiesta a través de verbalizaciones y discusiones cotidianas que se observan en la práctica cotidiana de las aulas, centradas en el derecho a decir “no”.

Una de las razones que podría explicar y acompañar la percepción del profesorado (sobre todo el profesorado en Educación Infantil) sobre la falta de concreción tanto de la educación de los derechos de la infancia, así como de temáticas relacionadas expresamente con la prevención del abuso dentro de las prácticas curriculares se debe posiblemente a la falta de concreción de manera explícita sobre las competencias, saberes, bloques de contenidos y situaciones de aprendizaje que establece el currículo oficial tanto en el anterior Real Decreto 1630 de 2006 como en el actual Real Decreto 95 de

2022 respecto a esta temática. Por el contrario, la falta de concreción del currículo de la Educación Infantil dista mucho de la presencia explícita en el currículo de la Educación Primaria, tanto el anterior como el actual Real Decreto que lo regulan. Por ejemplo, el saber básico “Sociedad, justicia y democracia”, en el cual se identifica como otro saber la “La igualdad y la corresponsabilidad entre mujeres y hombres. La prevención de los abusos y la violencia de género. La conducta no sexista”. O también dentro de la competencia específica 5 y el saber “Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices”, en particular la manifestación expresa de “– Identificación, abordaje y rechazo de conductas violentas o contrarias a la convivencia en situaciones motrices (discriminación por cuestiones de género, capacidad o competencia motriz; actitudes xenófobas, racistas o de índole sexista; abuso sexual o cualquier forma de violencia)”.

Centrando la atención en el currículo oficial de la Educación Infantil, no obstante lo anterior, con el nuevo Real Decreto 95 de 2022, y la apuesta por ofrecer una visión desde los derechos de la infancia en la configuración del currículo oficial de la Educación Infantil (elemento ausente en el Real Decreto 1630 de 2006), entendiendo a la infancia como sujeto de derechos con plena capacidad para construir su propia identidad, se considera que es un paso importante para que, aun con la falta de presencia explícita de la temática, el profesorado pueda incorporar su compromiso sobre la lucha contra el ASI a través de las competencias, saberes y situaciones de aprendizaje que recoge dicho Real Decreto. Por ejemplo, el artículo del Real Decreto que regula el currículo de Educación Infantil señala que el profesorado contribuirá a que la niña y el niño desarrollen las capacidades que les permitan “a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, así como sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias”. Por ejemplo, a través de los saberes básicos de la interacción socioemocional en el entorno. La vida junto a los demás. En particular, a

través del saber “Habilidades socioafectivas y de convivencia: comunicación de sentimientos y emociones y pautas básicas de convivencia, que incluyan el respeto a la igualdad de género y el rechazo a cualquier tipo de discriminación”. O también, el saber relacionado con los “Hábitos de vida saludable para el autocuidado y el cuidado del entorno”.

Por su parte la Ley Orgánica 8/2021, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia también señala un compromiso por parte del profesorado ante la erradicación y prevención de cualquier tipo de violencia frente a las niñas y los niños. Por ejemplo, el artículo 3 de la Ley señala como fin de la misma el reforzar los conocimientos y habilidades de los niños, niñas y adolescentes para que sean parte activa en la promoción del buen trato y puedan reconocer la violencia y reaccionar frente a la misma. En particular, el artículo 30 señala que “Los niños, niñas y adolescentes en todas las etapas educativas e independientemente de la titularidad del centro, recibirán, de forma transversal, una educación que incluya su participación, el respeto a los demás, a su dignidad y sus derechos,... incluyendo educación alimentaria y nutricional, y una educación afectivo-sexual, adaptada a su nivel madurativo y, en su caso, discapacidad, orientada al aprendizaje de la prevención y evitación de toda forma de violencia y discriminación, con el fin de ayudarles a reconocerla y reaccionar frente a la misma”.

En definitiva, tal y como aparece reflejado en el currículo oficial previamente reseñado, tanto el profesorado en Educación Infantil como en Educación Primaria debe fomentar en el marco de sus obligaciones docentes el garantizar los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes a su integridad física, psíquica, psicológica y moral frente a cualquier forma de violencia.

2) Barreras percibidas respecto a la prevención, detección y notificación del ASI

La débil presencia de la enseñanza de los derechos humanos en las prácticas curriculares

El abuso sexual infantil es una violación o amenaza de los derechos de las niñas y los niños. Por tanto, es importante tener en cuenta que cualquier acción curricular que tenga como propósito eliminar el abuso sexual debe estar basada en los derechos humanos en general y en particular en los derechos de la infancia. En este marco, del análisis del grupo de discusión se ha detectado una débil presencia en las prácticas curriculares de la enseñanza de los derechos humanos.

Tal y como se señaló previamente, la presencia de la educación de los derechos de la infancia de manera explícita es reducida:

Yo creo que se tratan más las normas que los derechos. En infantil por lo menos, en primaria no sé, es verdad que nos hemos centrado siempre más en cuáles son las normas que en qué derechos tiene el niño. Sí que lo trabajamos eh...

Si, un poco eso, que tradicionalmente, nos hemos centrado en qué tienen que hacer los niños, alienar un poco, qué normas tienen que seguir. Más que yo que sé, vamos a trabajar el respeto por las decisiones de cada uno, más que todos tienen que cumplir las normas. Que también, tienen que haber normas, pero nos hemos centrado en ellas.

No obstante, el profesorado encuentra alternativas para trabajar contenidos curriculares en los cuales la presencia de la educación de los derechos se manifiesta.

Por otra parte, del análisis de las percepciones respecto a la temática del abuso sexual contra la infancia, al profesorado le es difícil vincular de manera explícita e implícita que el abuso

sexual es una violación o amenaza de los derechos de las niñas y de los niños:

Primera porque en el currículum no aparece, estamos en las mismas. Ni aparece el tema del abuso... Es a criterio de la forma de ser de la maestra, de su propio proceso personal y profesional y un poco va, un poco...

No obstante lo anterior, el profesorado percibe que sí trabaja temáticas relacionadas con el abuso sexual contra la infancia a través de diversas formas como se observa en los enfoques didácticos señalados previamente. En este marco, tal y como señalan Díaz-Urrea y cols. (2021) es fundamental preparar a agentes educativos en sexualidad y vulneración de derechos, primordial para prevenir y afrontar el abuso.

La ausencia curricular respecto a la prevención del abuso en el currículo de la Educación Infantil

El profesorado en Educación Infantil reconoce que no hay una presencia explícita en el currículo de la Educación Infantil sobre la prevención del abuso. Se ha revisado la legislación específica (Decretos nacionales y autonómicos) y, efectivamente, el tratamiento de temas relacionados con el abuso sexual contra la infancia es explícito. Sin embargo, los contenidos relacionados hay que extraerlos a través de una lectura profunda del articulado.

Necesidades formativas para trabajar la lucha contra el abuso sexual contra la infancia

El profesorado percibe profundas necesidades formativas para trabajar en el aula la lucha contra el abuso. Esta categoría se puede clasificar a través de tres grandes grupos: a) ausencia de recursos didácticos para trabajar la temática en el aula; b) necesidad de formación profesional específica para la atención del estudiantado (prevención, detección, seguimiento):

Porque muchas veces intentamos por bien hacer determinadas cosas, que al final lo que estamos haciendo es empeorarlo o

realmente no están sirviendo para nada, entonces, sobre todo, ¿qué es lo que tengo que hacer cuando esto pasa? ¿cómo tengo que actuar?

En términos generales, el profesorado reconoce que son necesarios más y mejores materiales didácticos para ser utilizados en las aulas:

Claro, me refiero a eso. Que la niña sepa que el no es no, y que haya más materiales, no hay. Antes se ha hablado de un libro para infantil... a mí solo me viene a la cabeza el de “Ni un besito a la fuerza”. No hay materiales para que un maestro o maestra pueda trabajar eso en su clase. Entonces estaría bien recursos para poder trabajarlo y poder prevenir.

En esta línea, tal y como recuerda Allen y cols. (2020) el profesorado necesita para implementar prácticas curriculares vinculadas con la prevención del abuso sexual, entre otros, tener acceso a información y recursos que les permitan tener conocimientos y confianza. A su vez, reconocen la necesidad de una mayor formación tanto en la detección, el acompañamiento, así como en el conocimiento más técnico de las características y/o señales que pueden ser observadas en situaciones de abuso. Esta observación se ha encontrado en otros estudios en los que los profesionales que trabajan en el ámbito educativo reconocen tener escasa formación en materia de sexualidad infantil y abusos sexuales (González-Ortega y cols. 2012; Márquez-Flores y cols. 2016), así como una escasa formación respecto a métodos para identificar el abuso sexual infantil (Márquez-Flores y cols. 2016).

CONOCIMIENTO SOBRE LA LEGISLACIÓN Y SU APLICACIÓN A TRAVÉS DE LOS PROTOCOLOS

Otro objetivo de la realización del grupo de discusión era recabar información sobre las percepciones del profesorado

respecto al conocimiento de la legislación y los procedimientos establecidos para el seguimiento del abuso sexual en el centro escolar. A pesar de que el profesorado está bastante sensibilizado sobre la importancia de luchar contra el abuso, cuando se pregunta, por ejemplo, el marco normativo en el acompañamiento a una posible víctima, el profesorado señala que si bien no cuentan con la claridad total sobre los protocolos de actuación, sí identifican que desde la administración pública existen mecanismos o una serie de pasos protocolarios en el escenario de un posible abuso. En la misma línea, Canela-Pareja y cols. (2021) encontraron que la mayoría concuerda acerca de lo que se tiene que hacer cuando se presenta un caso de abuso sexual infantil, mencionando el seguimiento de los distintos el protocolos de actuación.

En la misma línea, con profesorado en Educación Secundaria Pérez-Carbonell y cols. (2015) observaron la escasa formación que este profesorado tiene en medidas de prevención e intervención sobre el acoso escolar, así como la ausencia de inclusión e implicación de las familias en la programación de acciones educativas para tal fin.

Finalmente, en el marco de las barreras se han detectado otras tres categorías emergentes: a) la visión infantilizada que el profesorado tiene de las niñas y de los niños respecto a qué tipos de temáticas pueden o no comprender:

Yo creo que porque intentamos proteger un poco a los niños, el pensamiento que se tiene que estamos hablando al rededor del sexo, que estamos hablando de cosas de personas adultas y tal... como que intentamos proteger, o mal proteger a los niños y a las niñas de todo lo que tiene que ver en cuanto al sexo a todo esto que parece que es como un acto un poco más de sexto, del instituto, que es como que... es un poco tema tabú para niños tan pequeños, porque claro... ¡No le vayas a meter esas ideas todavía a niños de cinco años porque..., todavía no te toca por edad!

En esta línea, existen múltiples mitos sobre el abuso que pueden dar lugar a percepciones erróneas sobre cuestiones como su contexto, su prevalencia y sus consecuencias. Tal y como señalan distintos estudios e informes, el tabú que impide hablar con los niños sobre la sexualidad dificulta las tareas de los programas de prevención y disuade a los niños que han sufrido abusos sexuales de revelarlos (Ferragut y cols. 2022; OMS, 2022). Estamos de acuerdo con Robinson (2012) en que la censura en torno al acceso de los niños al conocimiento sexual, en nombre de la protección contribuye irónicamente a la vulnerabilidad de los niños en muchos diferentes niveles.

En segundo lugar, la pervivencia de la idea distorsionada que los casos de abuso son aislados (b):

O que se piensa que no todos los niños o niñas van a sentir eso, “no, ese será un caso aislado” cuando la realidad, nos hacen caso y formándose y trabajándose veríamos contestar a más de uno.

En un estudio reciente sobre los principales temas de los mitos encontrados a través de una búsqueda en un buscador de internet, Dermani y Goldsmith (2010) encontraron que las percepciones distorsionadas sobre la gravedad del abuso así como la negación o la afirmación de que este es extremadamente raro tuvo una presencia importante en la literatura popular.

En tercer lugar, se identificó cualquier programa relacionado con la prevención, detección y notificación de abuso debe articularse de forma sistemática y ordenada en el conjunto de actuaciones que promueven el empoderamiento y bienestar del estudiantado (c):

Que me parece muy bien, el hecho de poner una figura que pueda gestionar eso en un centro educativo, pero por ahora los avances que se han ido haciendo en otro tipo de ámbitos como el de igualdad, ha sido una carga al profesorado que la tenemos que hacer en el cole, y al final no sale, porque no hay tiempo suficiente. Es una carga extra y una actividad tan bonita

*como esa y tan necesaria al final se convierte en algo que te...
agobia porque no tienes tiempo...*

No hacerlo de esta manera no generará ningún cambio, cayendo necesariamente en la burocratización de una “cosa más” para hacer. En esta línea, tal y como sugirieron Márquez-Flores y cols. (2016) los actuales programas de prevención tampoco pueden ser programas aislados, sino que tienen que formar parte de un programa de educación sexual más global. Igualmente, Allen y cols. (2020) han señalado que el profesorado necesita apoyo administrativo y asesoramiento de seguimiento, así como que en este entorno puedan discutir sus preocupaciones y hagan preguntas.

A continuación se describen y discuten los facilitadores percibidos respecto a la prevención, detección y notificación del ASI.

3) Facilitadores percibidos respecto a la prevención, detección y notificación del ASI

A pesar de haber detectado ciertas barreras, del análisis del grupo de discusión se observan ciertos facilitadores y/o fortalezas que el profesorado percibe para posicionarse frente al abuso.

En primer lugar, la responsabilidad personal y profesional como docente (a):

Y luego también que conocemos un poco la casuística de las familias. Nosotros tenemos datos de todo, de la situación familiar, de cómo es... A la hora de detectar, nosotros tenemos muchos datos de la familia, entonces si ya sabemos que esa familia tiene un puntito ahí que no está muy normalizada su situación y tal, ¿no? Estamos como más atentos, más atentas...

En segundo lugar y tercero, el reconocimiento del centro escolar como entorno seguro para las niñas y los niños (b) y la

sensibilización del profesorado frente al abuso sexual infantil (c), respectivamente:

Yo creo que primordialmente, cuando esa criatura esté en el colegio, que se sienta segura, protegida, que se sienta, no se... que sienta que es un espacio seguro. Y creo que ahí tenemos mucho que ver los docentes. Y.... también pues la manera que tengamos de tratar este, ese tema con los compañeros, y con claro, bueno claro, es que... no sabemos cómo tratarlo.

Yo primeramente creo que tenemos la responsabilidad de que esa persona sienta que está en un espacio seguro y..., y que por lo menos tenga un espacio donde se sienta bien y que no tenga ningún tipo de miedo ni...

En este marco, tal y como señala la Ley Orgánica 8/2021, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, uno de los fines que persigue esta disposición normativa es establecer los protocolos, mecanismos y cualquier otra medida necesaria para la creación de entornos seguros en los que la persona menor de edad desarrolla su vida. Tal y como recoge la Ley, se entiende como entorno seguro aquel que respete los derechos de la infancia y promueva un ambiente protector físico, psicológico y social, incluido el entorno digital. Por ejemplo, tal y como señala Greco y cols. (2017) el entorno escolar es clave para la detección precoz de la victimización infantil. Como señalan las autoras, el personal escolar debe aceptar su responsabilidad de informar en caso de sospecha. Para ayudarles a hacerlo, hay que ofrecerles formación y garantizarles el apoyo cuando se detecte un caso sospechoso. De ahí que la formación sea fundamental, porque sólo así el personal escolar podrá atender eficazmente a los niños y jóvenes víctimas con el objetivo último de proporcionarles la protección y la ayuda que necesitan.

En cuarto lugar, el empoderamiento infantil, basado por ejemplo en el decir no, en la prevención y en la denuncia, también ha sido señalado por el profesorado (d):

Que no abusen y que sean capaces de decir “No, no me toques” y que lo denuncien. Que una niña sepa que eso que le está haciendo su tío, no está bien. Y que lo denuncie.

Se ha sugerido que la actitud positiva del profesorado hacia la promoción y ejecución de medidas de prevención del ASI debe ser el punto de partida de un programa educativo que enseñe a los profesionales las técnicas que necesitarán para su aplicación (Márquez-Flores y cols. 2016). En esta línea, el profesorado reconoce que, como consecuencia de su responsabilidad personal y profesional, tiene el potencial no solo para identificar situaciones de desequilibrio por parte del estudiantado en el marco de manifestaciones que ayuden a identificar situaciones de ASI (por ejemplo a través de la observación en momento de juego simbólico, de las representaciones gráficas, etc.), sino también para ofrecer a las niñas y niños las herramientas para empoderar frente al ASI. En definitiva, reconocen que el centro escolar es un sitio privilegiado de protección de la infancia donde se han de crear las condiciones para que las niñas y los niños se sientan seguros.

CONCLUSIONES

Las principales categorías extraídas del grupo de discusión fueron: 1) enfoques didácticos en el aula para trabajar contenidos relacionados con el abuso sexual infantil; 2) barreras percibidas respecto a la prevención, detección y notificación del abuso sexual infantil; y 3) facilitadores percibidos respecto a la prevención, detección y notificación del abuso sexual infantil.

Respecto a los enfoques didácticos se identificaron: (a) trabajo transversal no necesariamente explícito; (d) identifican el uso de ciertos materiales didácticos especiales para trabajar la temática de abuso sexual infantil y; (c) el tratamiento a través de verbalizaciones y discusiones para trabajar la temática.

Respecto a las barreras percibidas se identificaron: (a) la débil presencia de la enseñanza de los derechos humanos en las prácticas curriculares; (b) la ausencia curricular respecto a la prevención del abuso en el currículo de la Educación Infantil; (c) necesidades formativas para trabajar la lucha contra el abuso; (d) el conocimiento sobre la legislación y su aplicación a través de los protocolos; (e) la visión infantilizada que el profesorado tiene de las niñas y de los niños respecto a qué tipos de temáticas pueden o no comprender; (f) la pervivencia de la idea distorsionada que los casos de abuso son aislados, y finalmente, (g) la necesaria articulación de cualquier programa relacionado con la prevención, detección y notificación de abuso debe articularse de forma sistemática y ordenada en el conjunto de actuaciones que promueven el empoderamiento y bienestar del estudiantado.

Respecto a los facilitadores se identificaron: (a) la responsabilidad personal y profesional como docente; (b) el reconocimiento del centro escolar como entorno seguro para las niñas y los niños; (c) la sensibilización del profesorado frente al abuso, y; (d) el empoderamiento infantil, basado por ejemplo en el decir no, en la prevención y en la denuncia, también ha sido señalado por el profesorado.

De acuerdo con los resultados extraídos del grupo de discusión, el profesorado necesita una formación en la que se ofrezcan los conocimientos básicos de los derechos del niño y de la niña, así como la vivencia de experiencias en el aula escolar donde se fomenten prácticas curriculares de promoción de respeto de los derechos humanos. En este marco, cualquier acción educativa que vaya a ser implementada en el centro escolar ha de contar con una perspectiva basada en los derechos de la infancia. En otras palabras, toda acción educativa en relación con la prevención, detección y notificación del abuso debe entenderse como un trabajo en defensa de los derechos de la infancia.

Finalmente, las acciones educativas en relación con el abuso sexual infantil deben estar articuladas en la estructura organizativa y programática del resto de acciones y programas que buscan fomentar el bienestar de la niñez. El trabajo transversal sobre la lucha contra el abuso sexual infantil es una alternativa positiva a ejecutar en las aulas escolares. No obstante, la enseñanza de los derechos humanos debe ser tratada de manera expresa y literal, es decir, a través de dinámicas más concretas tanto en la programación del aula como con programas concretos del centro escolar. Por ejemplo, la identificación técnica de determinados conceptos relacionados con el abuso puede ayudar a que la perspectiva de protección de los derechos de la infancia se vincule más fácilmente en las prácticas curriculares.

Referencias

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1991). Human Rights in the Nursery School en Stanley, H. (ed.), *The challenges of human rights education* (London: Cassell), pgs. 62-72.
- ALLEN, K. P., LIVINGSTON, J. A., & NICKERSON, A. B. (2020). Child sexual abuse prevention education: A qualitative study of teachers' experiences implementing the Second Step Child Protection Unit. *American Journal of Sexuality Education*, 15(2), 218-245.
- CANELA PAREJAS, M., CARBALLIDO ARJONA, J. V., DZUL DZUL, M. J., HERRERA NÚÑEZ, M. P., & ORTIZ CONTRERAS, K. S. (2021). Abuso Sexual Infantil: percepción social de los y las docentes en primarias en Mérida, Yucatán. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 12(23).
- CONSEJO DE EUROPA. (2007). Convenio del Consejo de Europa para la protección de los niños contra la explotación y el abuso sexual, hecho en Lanzarote el 25 de octubre de 2007.
- DÍAZ-URREA, J. D., CUEVAS, S. H. A., MÉNDEZ, M. D. L. A. V., & CAMPOS, K. D. P. T. (2021). Percepción del Personal de Escuelas Municipales Sobre Abuso Sexual Infantil: Estudio Exploratorio. *SciComm Report*, 1(1), 1-14.
- España. (2006). Real Decreto 1630 de 2006, por el que se regula el currículo de la Educación Infantil.

- España. (2021). Ley Orgánica 8/2021, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia.
- España. (2022). Real Decreto 95 de 2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil..
- España. (2022). Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- FERRAGUT, M., RUEDA, P., CERESO, M. V., & ORTIZ-TALLO, M. (2022). What do we know about child sexual abuse? Myths and truths in Spain. *Journal of interpersonal violence*, 37(1-2), NP757-NP775.
- FLOWERS, N., BRADERODE, M.E., y SZELÉNYI, Z. (2007). *Compasito: Manual on human rights education for children* (Budapest: Directorate of Youth and Sport of the Council of Europe). pgs. 1-307.
- GONZÁLEZ ORTEGA, E., ORGAZ BAZ, M. B., & LÓPEZ SÁNCHEZ, F. (2012). La conducta sexual infantil como indicador de abusos sexuales: los criterios y sesgos de los profesionales. *Psicothema*.
- GRECO, A. M., GUILERA, G., & PEREDA, N. (2017). School staff members experience and knowledge in the reporting of potential child and youth victimization. *Child Abuse & Neglect*, 72, 22-31.
- GRUNDY, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- HOWE, R. B., y COVELL, K. (2010). Miseducating children about their rights. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5:2.
- MACNAUGHTON, G. (2005). *Doing Foucault in early childhood studies: Applying poststructural ideas*, London: Routledge.
- MÁRQUEZ-FLORES, M. M., MÁRQUEZ-HERNÁNDEZ, V. V., & GRANADOS-GÁMEZ, G. (2016). Teachers' knowledge and beliefs about child sexual abuse. *Journal of child sexual abuse*, 25(5), 538-555.
- MARTÍNEZ BELLO, V. E. (2019). La educación en derechos humanos en los materiales curriculares de la primera infancia. Tesis Doctoral. Universitat de València.
- MARTÍNEZ-BELLO V., MARTÍNEZ-ROJAS Á., and LAHUERTA-CONTELI S. (2020). A Critical Analysis of the Explicit and Implicit Treatment of Human Rights Education in Early Childhood Education Textbooks. *Front. Educ.* 5:565139. doi: 10.3389/feduc.2020.565139

- MESSINA, C., y JACOTT, L. (2013). An exploratory study of human rights knowledge: a sample of kindergarten and elementary school pre-service teachers in Spain, *Human Rights Review* 14:3, pgs. 213-230.
- MOSS, P. (2007). Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15:1, pgs. 5-20.
- NACIONES UNIDAS. (1989). Convención sobre los derechos de la infancia.
- ROBINSON, K. H. (2012). 'Difficult citizenship': The precarious relationships between childhood, sexuality and access to knowledge. *Sexualities*, 15(3-4), 257-276.
- SÁNCHEZ BLANCO, C. (2000). *De la Educación Infantil y su crítica: dilemas curriculares. escolaridad temprana y discusión ideológica*. Sevilla: MCEP.
- Organización Mundial de la Salud. (2022). *Child maltreatment: Fact sheet*. <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment>
- ZEMBYLAS, M., CHARALAMBOUS, C; y CHARALAMBOUS, P. (2016). Teachers' pedagogical perspectives and teaching practices on human rights in Cyprus: an empirical exploration and implications for human rights education. *Pedagogies: An International Journal*, 11:3, pgs. 197-217.

Capítulo 5.

Aplicaciones didácticas musicales para trabajar la prevención del abuso sexual infantil desde las aulas

**MARÍA DEL MAR BERNABÉ VILLODRE, VLADIMIR
ESSAU MARTÍNEZ BELLO Y HERMINIA VEGA PERONA**

Universitat de València

Cuando revisamos la legislación vigente en materia educativa en España, tanto para Educación Infantil como para Educación Primaria, encontramos que la escasez de referencias al tratamiento educativo del abuso sexual de los/as menores puede resultar llamativa. Pueden encontrarse referencias a la prevención de la violencia verbal-física derivadas de las cuestiones de género, así como la violencia entre iguales pero, tal como ha podido comprobarse en capítulos anteriores, no son numerosas las que se refieren explícitamente a la prevención del abuso sexual infantil.

Esta temática, de considerable importancia si se atiende al gran número de casos de pederastia que son publicados en prensa y en televisión, debe trabajarse en las aulas como mecanismo de prevención y protección para el alumnado menor de edad. Ante esta situación, ¿qué puede hacerse desde áreas de conocimiento como la musical? ¿Qué podría plantearse de forma multidisciplinar? Para poder responder a estas preguntas, hay que partir del conocimiento y trabajo de los derechos humanos para garantizar el conocimiento de cada estudiante como digno de respeto y como ente inviolable, en cuanto a sus derechos y en un sentido más literal. Entonces, ¿qué herra-

mientas habría en las aulas para contribuir a ello? Esta pregunta será respondida a lo largo de los siguientes epígrafes, en los cuales se profundizará en aquellos cuentos y obras musicales que podrán resultar más convenientes para ello.

1. LECTURA MUSICALIZADA DE CUENTOS

Los cuentos permiten adentrarse en distintas historias, en mundos mágicos, en el descubrimiento de otras realidades. Los cuentos facilitan la formación en valores morales (Gillanders, Tojeiro y Casal, 2018), de ahí su gran importancia para trabajar con la temática que nos ocupa. González (2006) considera que los cuentos permiten dicha transmisión de valores y tienen una capacidad formativo-didáctica que, añadamos, puede verse multiplicada por la musicalización de estos.

Musicalizar cuentos es una práctica muy habitual que cumple con un doble objetivo: por un lado, fomentar la lectura; y, por otro, favorecer nuevos espacios de descubrimiento de la música. Si el cuento puede considerarse una herramienta lúdica y muy motivadora para el alumnado (González, 2006), dichas características se ven multiplicadas por la incorporación de sonidos musicales. Encabo y Rubio (2010) han definido el cuento musical como una narración musicalizada, en la que la sonorización aporta fuerza expresiva a la historia narrada. Son muchas las experiencias interdisciplinares que muestran el gran potencial educativo de esta actividad (Berbel y Capella, 2014; Iniesta, 2014; Guerrero, 2016), lo que ha llevado a proponerlos como actividad para trabajar la temática que nos ocupa.

La musicalización y sonorización de los cuentos permiten recrear ambientes, contextualizar e incentivar la creatividad (Sancán, 2019); al tiempo que aportan información con otro lenguaje (Gillanders, Tojeiro y Casal, 2018). Arguedas (2006) considera que dicha unión de cuento y música posibilita ex-

periencias placenteras y educativas, favorece hábitos de concentración y reflexión e incentiva la imaginación. De manera que, pueden conseguirse dos objetivos principales recurriendo a la musicalización de cuentos (Pérez y Muñoz-Sobrino, 1997): trabajar temáticas transversales del currículo y escuchar-reconocer-reproducir-disfrutar la música.

¿De qué formas puede incorporarse la música a los cuentos? Las posibilidades serían muy variadas. Arguedas (2006) considera que pueden incorporarse fragmentos de obras de compositores de diferentes estilos y períodos, pueden producirse sonidos con el cuerpo o con instrumentos e, incluso, pueden incorporarse danzas con acompañamiento musical. Es decir, que podrían incorporarse: sonidos como efectos de ambiente que refuercen determinados momentos de la acción del cuento (ruidos, animales...), fragmentos musicales que refuercen el contenido emocional que quiere transmitir la historia, o instrumentos musicales cuya interpretación rítmica y/o melódica queden asociados con determinados personajes del cuento. Pero, todas estas posibilidades no tienen que realizarse de forma separada, sino que pueden combinarse, lo que multiplicaría el atractivo del cuento para el alumnado.

Gillanders, Tojeiro y Casal (2018) abogan por la utilización de instrumentos de material reciclado y de la vida cotidiana sin transformar, en la línea de las ideas de Schafer (1969). Esto permitiría una familiaridad con el ambiente, muy positiva para la atención a la diversidad funcional y, por tanto, facilitadora del carácter inclusivo que es fundamental en toda práctica educativa.

Ahora bien, si se trata de utilizar las historias presentes en los cuentos o en los álbumes ilustrados para establecer espacios de trabajo de la prevención del abuso sexual infantil (ASI), ¿serviría cualquier historia? La respuesta parece clara, tal como podrá comprobarse en párrafos posteriores, porque cada vez son más numerosas las historias que permiten trabajar temáticas transversales en las aulas desde edades tempranas.

Seguidamente, presentamos un listado de cuentos que pueden considerarse idóneos para trabajar la prevención del abuso, puesto que, junto con el descubrimiento de conductas inapropiadas de las personas adultas hacia la infancia, favorecen el autodescubrimiento emocional y la confianza necesaria para empezar a superar posibles traumas relacionados. Muchos de los cuentos enumerados en la Tabla 1 cuentan con animaciones en *Youtube*.

Tabla 1. Listado de cuentos para trabajar durante la infancia

Título	Autoría
<i>Kiko y la mano</i>	Grey Amsterdam para la Campaña del Consejo de Europa contrala violencia sexual sobre niños, niñas y adolescentes
<i>Ojos verdes</i>	Sara Arteaga y Luisa Fernanda Yáguez
<i>Estela grita muy fuerte</i>	Isabel Olid y Martina Vanda
<i>Cata, Benja y su Hada Madrina</i>	Ministerio de Justicia del Gobierno de Chile
<i>Clara y su sombra</i>	Elisenda Pascual
<i>Ni un besito a la fuerza</i>	Marian Mebes
<i>Iván es un superhéroe</i>	Ivanevsky
<i>No te calles</i>	Arturo Cavanna y Menchu Cuesta
<i>Toti y su truquimochila</i>	Ana Sainero, María Martínez, Vanessa Rodríguez y Noemí Lamas
<i>El libro de Tere</i>	Consorcio Ixoqib y Observatorio de Salud Reproductiva de Guatemala
<i>¡Por favor di!</i>	Hazelden Foundation
<i>Ni una caricia a la fuerza</i>	Marion Mebes y Lydia Sandrock
<i>Las cortinas de aire</i>	Fundación Vicki Bernadet
<i>Azul, un cuento sobre el abuso</i>	José Andrés Murillo y Marcela Paz
<i>Noooooo. Un historia sobre abusos</i>	Kathryn Cole
<i>¿Tienes un secreto?</i>	Jennifer Moore
<i>El secreto de Ana</i>	Meritxell Margarit

Título	Autoría
<i>¡No significa no!</i>	Jayneen Sanders
<i>Algunos secretos nunca deben guardarse</i>	Jayneen Sanders
<i>¿De qué color son tus secretos?</i>	Margarita García y M ^a Jesús Santos
<i>Tu cuerpo es tu tesoro. Cuento para la prevención del abuso infantil</i>	Margarita García y Nuria Díez
<i>¡Mi cuerpo es mío!</i>	ProFamilia y Dagmar Geisler
<i>Marta dice ¡No!</i>	Cornelia Franz y Stefanie Scharnberg
<i>La asamblea de los monos</i>	Marta Sánchez
<i>La niña silencio</i>	Cécile Roumiguère y Benjamin Lacombe
<i>Tu cuerpo es tuyo. El mensaje de Eva</i>	Eva Álvarez, Julia Álvarez y Helena Torija
<i>El día que aprendí a decir no. Un cuento para prevenir el abuso sexual</i>	Paola Andrade
<i>Rosita y un lobo feroz (Un cuento para prevenir el ASI)</i>	Gabriel Stella y María i Punto
<i>Sola en el bosque</i>	Magela Demarco y Caru Grossi
<i>Catalina y Agustino se saben cuidar</i>	Proyecto Cerros seguros en el distrito de El Agustino

A partir de estas historias y de las posibilidades de musicalización de los cuentos, anteriormente comentadas, pueden seleccionarse piezas de música clásica que consideremos pueden contribuir a reforzar la sensación, aquella impresión que debe conseguirse con cada parte de la historia. Es decir, puede crearse una especie de banda sonora para escuchar durante la narración de la historia; aunque, sería necesaria una preparación previa por parte del profesorado. Dicha preparación no sería necesaria si se optase por la tradicional musicalización del cuento y/o por aquella en la que se combinaran la representación sonora de cada personaje con los efectos de ambiente y con la representación de emociones. Sin embargo, al tratarse de lecturas destinadas a crear espacios alternativos de trabajo

para la concienciación del abuso, sería más interesante (y prometedor en cuanto a resultados) incorporar los instrumentos musicales para crear improvisaciones que muestren las emociones asociadas a cada una de las tristes situaciones que implican los abusos sexuales a la infancia.

2. CREACIÓN DE CANCIONES ADAPTADAS CON DIAPORAMAS

La música popular urbana cuenta con un amplio repertorio de cantantes, estilos... Esta música suele escucharse en los coches, en las casas, en los centros comerciales, en la televisión, es decir, que rodea a las niñas y los niños más jóvenes, quienes terminan por sentirse cómodas y cómodos con ella. El problema surge cuando las letras contienen mensajes que puedan llevar a considerar como aceptables ciertas visiones de la realidad que mentes en formación como las de niñas y niños no puedan repensar. Sin embargo, esas canciones estimulan porque son rítmicamente muy atractivas y las melodías son de gran sencillez, facilitándose su asimilación con rapidez; así que, esto llevaría a que se muevan con ellas y las canten con facilidad e, incluso, con ganas.

Más allá de las consideraciones personales sobre la forma de exponer las relaciones de pareja que puedan observarse en el reggaetón, lo cierto es que sus ritmos tan marcados y lo simple de sus melodías-armonías impactan a nivel motriz en el alumnado. Este responde con facilidad a dicho estímulo, pero emocionalmente podría resultar complejo sintetizar en palabras qué están comprendiendo. Si el profesorado y las familias, por extensión, quieren conseguir un desarrollo emocional sano, equilibrado y acorde con la edad, deberían replantearse la música que escuchan sus hijas e hijos; puesto que esto podría llevarles a considerar como válidos comportamientos y emociones defendidos en la música escuchada. Si se quiere preve-

nir cualquier tipo de abuso, se debe fomentar un desarrollo emocional sano, un descubrimiento de las fortalezas de cada estudiante, que le lleve a ser consciente de qué implica sentirse bien emocionalmente hablando y detectar que si ante una relación entre iguales y/o adultos no se siente bien porque no entiende qué situación se está viviendo, es que esta no debería estar produciéndose.

Todo esto se volcaría en el trabajo del aula del siguiente modo: la adaptación de las canciones con temáticas de prevención del abuso. Este trabajo, arduo inicialmente, pero que a la larga sería especialmente beneficioso para el alumnado, debe ser realizado por el profesorado. La readaptación de la letra de las canciones para utilizarla en el trabajo de temáticas transversales, de valores, de los denominados Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), etc., es una herramienta de valor incalculable para la concienciación del alumnado desde la más tierna infancia.

Como ejemplo de este tipo de propuestas, se puede mostrar el trabajo de unos humoristas de reconocido prestigio en España, Los Morancos, quienes han hecho una “revisión” de temas como “Despacito” de Luis Fonsi para tratar temas de su interés¹. En el caso del profesorado, se trataría de convertir las canciones con sus nuevos mensajes en momentos compartidos, en momentos que puedan invitar a la reflexión; así, se crearían espacios para comentar experiencias entre iguales, para abrirse y poder exponer posibles situaciones de abuso que, de otra forma, quizá no terminarían de comentarse y/o reconocerse.

Y, una vez realizadas las “reconversiones” de las letras, quedaría recurrir al demostrado poder de la imagen para reforzar la comprensión del mensaje transmitido por la canción. La fuerza de la imagen para facilitar el acceso al mensaje musical,

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=NMusNLY5yT0>

así como la producción y/o visualización mental de imágenes tras la audición musical, están hartamente comentadas en la literatura específica (García, 2021; Martínez, 2008; Yelo, 2018). Estas imágenes serían incluidas en un proyecto audiovisual que podría realizarse con herramientas de presentación de Word o con programas de edición de vídeo, todo esto atendiendo a la habilidad tecnológica del profesorado. Se trataría de realizar diaporamas para cada canción, puesto que están considerados como herramientas facilitadoras del aprendizaje (Demougeot-Lebel y Lanarès, 2013).

Los diaporamas presentan una estructura similar a la de los videoclips, en cuanto al hecho de que son imágenes relacionadas con el mensaje de la canción; si bien, a diferencia del videoclip, dichas imágenes no tienen por qué guardar una coherencia interna entre sí, necesariamente. Es decir, que no van reflejando lo que dice la letra como si se tratase de una película, sino que son imágenes que se van sucediendo y cambiando conforme el mensaje se modifica, pero no siempre serían de la misma forma, colores, etc. El diaporama es, por tanto, una serie de diapositivas que se organizarán con música (Moreno, 2003) y que facilitarán el aprendizaje del alumnado (Demougeot-Lebel y Lanarès, 2013).

3. A MODO DE CONCLUSIÓN

La prevención del abuso sexual infantil puede ser trabajada en las aulas mediante actividades que se “alejen” del pupitre. La Educación Artística posibilita este tipo de momentos y de espacios, que implican un refuerzo del trabajo emocional, absolutamente necesario para poder afrontar este tipo de vivencias y para aprender a detectarlas y evitarlas.

Desde este capítulo, se han querido dar unas directrices para presentar los materiales más habituales de trabajo en las aulas, desde una perspectiva más cercana por la utilización de

la música. Se considera cercana porque la audición y la práctica musical traen consigo una respuesta emocional y motriz, que se consigue sin esfuerzo, sin pensar, y esto supone que el alumnado se sienta más cómodo cuando es utilizada en cualquier actividad. Lo más importante es que el profesorado tome conciencia de ello y la incorpore de formas variadas, tal como se ha mostrado en páginas anteriores de este capítulo, solo así podrán conseguir una apertura del alumnado que ha vivido estas situaciones y la prevención por parte de aquel alumnado que no se ha visto en dicha situación.

Referencias

- ARGUEDAS, C. (2006). Cuentos musicales para los más pequeños. *Actualidades Investigativas en Educación*, 6(1), 1-22. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/>
- BERBEL, N. y CAPELLA, P. (2014). Cuentos musicales ilustrados y con soporte audio-visual: una experiencia interdisciplinar en los estudios de Grado de Educación Infantil y Primaria. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 6, 287-294. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i6.6980>
- DEMOUGEOT-LEBEL, J. y LANARÈS, J. (2013). Comment utiliser un diaporama pour favoriser les apprentissages des étudiants? En D. Berthiaume y N. Rege-Colet (Eds.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques: tome 1: enseigner au supérieur* (pp.195-210). Peter Lang.
- ENCABO, E. y RUBIO, B. (2010). Suena la flauta en... el Magreb. Cuentos musicales para la expresión y la creatividad en el aula. En M.A. Ortiz (Coord.), *Arte y Ciencia: Creación y Responsabilidad II* (pp.87-106). Junta de Andalucía.
- GARCÍA, M. (2021). El saber con música e imágenes. En E. Sosa y M. García (Coords.), *El saber en peligro. Estrategias para resistir* (pp.75-97). Universidad Pedagógica Nacional.
- GILLANDERS, C.J., TOJEIRO, L. y CASAL, L. (2018). Sonorizando cuentos infantiles. *ELOS. Revista de Literatura Infantil e Xuvenil*, 5, 119-136. <https://doi.org/10.15304/elos.5.5253>

- GONZÁLEZ, I. (2006). El valor de los cuentos infantiles como recurso para trabajar la transversalidad en las aulas. *Campo Abierto*, 25(1), 11-29. <https://redined.mecd.gob.es>
- GUERRERO, J. L. (2016). La música: un protagonista más en los cuentos infantiles. *Eufonía: Didáctica de la música*, 69, 35-38. <https://redined.educacion.gob.es/>
- INIESTA, R. (2014). Música/cuento: un sistema emocional en clave de bucle retroactivo. *Revista internacional de sistemas*, 19, 47-61. <https://xdoc.mx/preview/paper-title-use-style-paper-title-5c82cc4044b84>
- MARTÍNEZ, V. J. (2008). Cómo plasmar la música a través de las imágenes: relación entre ambas. En M. C. de la Peña, M. Pérez, M. M. Alberto, M. T. Marín y J. M. González (Dir.), *Congreso Internacional Imagen y Apariencia* (pp.1-10). Universidad de Murcia.
- MORENO, M. (2003). Las diapositivas como recurso didáctico: diaporamas en el aula. *Comunicar*, 21, 95-100. <https://www.redalyc.org/pdf/158/15802114.pdf>
- PÉREZ, B. y MUÑOZ-SOBRINO, M. (1997). *Aprender a escuchar [Texto impreso]: cuentos musicales para Educación Infantil*. CCS.
- SANCÁN, S. A. (2019). *Sonorización, musicalización y guía didáctica de 10 cuentos universales para la enseñanza de música y fortalecimiento de la identidad cultural en la educación general básica*. [Disertación de Licenciatura]. Universidad Católica del Ecuador.
- SCHAFER, R. M. (1969). *El nuevo paisaje sonoro*. Ricordi.
- YELO, J. J. (2018). La recreación artística de textos e imágenes como modelo para el desarrollo de la creatividad y la integración de los lenguajes expresivos en el aula de Música. *Revista Electrónica de LEEME*, 42, 84-98. <https://doi.org/10.7203/LEEME.42.13171>

Capítulo 6.

La protección de los derechos de la infancia en los entornos digitales. Buenas prácticas para prevenir el abuso sexual en internet

ÁNGELA MARTÍNEZ ROJAS

Universidad Internacional de Valencia

El objetivo de este capítulo es ofrecer un conjunto de lineamientos y buenas prácticas al profesorado en Educación Infantil y Primaria para garantizar una adecuada protección de los derechos de la infancia en los entornos digitales, y prevenir así el abuso sexual infantil en el marco del uso de las nuevas tecnologías.

Son distintas las situaciones de riesgo con las que las niñas y niños pueden encontrarse en el entorno digital, tales como el ciberacoso, la violencia en la red o el *grooming*¹, entre otras. Se

¹ Como señala Save the Children, “(...) el grooming y, en su evolución digital, el online grooming (acoso y abuso sexual online) son formas delictivas de acoso que implican a un adulto que se pone en contacto con un niño, niña o adolescente con el fin de ganarse poco a poco su confianza para luego involucrarle en una actividad sexual. Esta práctica tiene diferentes niveles de interacción (y peligro: desde hablar de sexo y conseguir material íntimo, hasta llegar a mantener un encuentro sexual (...)). Save the Children, *Grooming qué es, cómo detectarlo y prevenirlo*, Julio 2019, en <https://www.savethechildren.es/actualidad/grooming-que-es-como-detectarlo-y-prevenirlo>

entiende que un primer paso en la erradicación de este tipo de conductas es, precisamente, saber cuáles son los derechos que amparan a la infancia en los entornos digitales, para así poder garantizar su adecuada protección.

En las siguientes líneas se pretende exponer unos conocimientos mínimos que los y las profesionales de la educación deben tener en cuenta para contribuir a que el uso de Internet dentro y fuera de las aulas escolares pueda realizarse de manera segura. Para ello, el capítulo abordará tres grandes temáticas que tienen relación con la protección de los derechos de la infancia en Internet y que están relacionados principalmente con la prevención y actuación frente al abuso sexual infantil: (a) la construcción de un entorno digital como espacio de promoción de los derechos de la infancia; (b) la identificación y descripción de derechos de la infancia en el entorno digital; y (c) el reconocimiento del papel del profesorado en Educación Infantil y Primaria para luchar contra el abuso sexual infantil desde un enfoque de los derechos de la infancia en el entorno digital.

1. LA CONSTRUCCIÓN DE UN ENTORNO DIGITAL COMO ESPACIO DE PROMOCIÓN DE LOS DERECHOS DE LA INFANCIA

Con la creación de la Internet en 1969 se dio inicio a un fenómeno que revolucionó a la sociedad en el orden económico, político, social, cultural, educativo y jurídico. Desde ese momento hasta nuestros días, Internet se ha perfilado como una red de intercomunicación sin precedentes. En este sentido, junto con Internet han surgido nuevas categorías de derechos que deben ser reconocidos y protegidos por su importancia. Así, tenemos que el derecho de acceso a Internet ha sido gradualmente considerado por los Tribunales como un derecho humano emergente en sí mismo, por el papel crucial

que desempeña para garantizar otros derechos, tales como la libertad de expresión, el acceso a la educación, o el derecho de información, entre otros.

Es una realidad que las ventajas que ofrece Internet van acompañadas de una serie de circunstancias adversas para diversos colectivos, entre los que se encuentra la infancia. La facilidad que muchos menores tienen para acceder a contenidos ilícitos, nocivos² o falsos a través de Internet o para ser impactados con dichos contenidos es un hecho que debemos identificar y controlar hasta su erradicación a través de la construcción de un entorno digital seguro para la infancia. En capítulos anteriores se ha señalado la importancia de que la escuela sea y se mantenga como un “espacio seguro”. Con esta idea en mente, llevada ahora al entorno digital, se desarrollarán los siguientes apartados.

A. La sensibilización sobre los derechos de la infancia

La protección del menor desde un punto de vista jurídico tiene como fundamento garantizar que todos los contextos en los cuales las niñas y niños participen tengan como referente el respeto de los derechos de la infancia. El aprendizaje de los derechos de la infancia solo es posible en la medida en que aquellos entornos que hacen parte de la formación y educación de

² “Son contenidos nocivos los que, a pesar de ser legales, pueden perjudicar el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes como: la pornografía entre adultos, la violencia, el consumo de drogas, el juego on-line o contenidos que puedan contribuir a agravar trastornos alimentarios como la anorexia y la bulimia. Estos contenidos pueden poner en peligro varios derechos de la infancia, como su derecho a la protección o a la salud”. UNICEF, *Educando en el derecho a la información: contenidos falsos, nocivos e ilícitos*, en <https://www.unicef.es/educa/blog/educando-derecho-informacion-contenidos-falsos-nocivos-ilicitos>

las niñas y niños estén erigidos en el respeto de los derechos que estos detentan.

Como señala la Ley Orgánica 8/2021³ (la Ley de Protección a la Infancia), es importante sensibilizar a la sociedad acerca de los derechos de la infancia y en especial rechazar y atacar todas aquellas conductas que promueven la violencia tanto en el entorno habitual de las aulas como en el entorno virtual. En concreto, en el artículo 22 de la Ley de Protección a la Infancia se recoge el deber que tienen las administraciones públicas de impulsar campañas específicas de sensibilización para promover un uso seguro y responsable de Internet. Este uso seguro y responsable debe realizarse desde un enfoque de aprovechamiento de las oportunidades y su uso en positivo, incorporando la perspectiva y opiniones de los propios niños, niñas y adolescentes.

En esta misma línea, la Observación General 25 del Comité de los Derechos del Niño⁴ señala que el currículo oficial debe fomentar la concienciación de los niños sobre las posibles consecuencias adversas de la exposición a riesgos relacionados con contenidos, contactos, conductas y contratos, tales como ciberagresión, trata de personas, explotación y abusos sexuales y otras formas de violencia. Además, será necesario promover estrategias de adaptación para reducir los daños y estrategias destinadas a proteger sus datos personales y los de los demás, y a desarrollar las aptitudes sociales y emocionales de los menores y su capacidad de resiliencia. En definitiva, la sensibilización y la concienciación son el primer paso fundamental en los niveles de actuación que buscan allanar el camino a la prevención a la detección precoz.

³ Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia.

⁴ General comment No. 25 (2021) on children's rights in relation to the digital environment, CRC/C/GC/25, 2 de marzo de 2021.

B. La prevención para crear entornos virtuales seguros

A pesar de que el entorno virtual ofrece grandes oportunidades de formación de las niñas y los niños⁵, también puede convertirse en un espacio de generación de violencia contra la infancia.

En atención a estas circunstancias, la Ley de Protección a la Infancia en su artículo 23 establece la necesidad de crear planes y programas de prevención para la erradicación de la violencia. En concreto en el artículo 23.3 se indica que tendrán la consideración de actuaciones en materia de prevención:

- “(...) d) Las que persiguen reducir o eliminar las situaciones de desprotección debidas a cualquier forma de violencia sobre la infancia y la adolescencia. (...)
- i) Las destinadas a fomentar la seguridad en todos los ámbitos de la infancia y la adolescencia. (...)”

Estos dos apartados permiten señalar que las medias de prevención han de estar destinadas a reducir situaciones de desprotección e inseguridad en los diversos ámbitos en los cuales las niñas y los niños interactúan. Teniendo en cuenta la relevancia del entorno virtual y su condición de espacio de interacción, este entorno debe ser, por tanto, un espacio en el cual las niñas y los niños se sientan protegidos y estén seguros.

⁵ Según cifras del Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad (ONTSI) un 98% de los menores españoles usa Internet de forma habitual desde la pandemia. “(...) *Las clases a distancia y actividades educativas en línea han incrementado el uso de ordenadores y dispositivos móviles, y la cantidad de usuarios y usuarias de Internet. (...) La pandemia de la COVID-19 aceleró la puesta en marcha de medidas que afectaron al sistema educativo y a menores, familias y personal docente. (...)*” Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad, *Uso de tecnología por menores*, Mayo 2022, en <https://red.es/es/area-prensa/multimedia/uso-de-tecnologia-por-menores>

En este orden de ideas, las administraciones públicas deberán, de igual manera, desarrollar campañas de educación, sensibilización y difusión dirigidas a los niños, niñas y adolescentes, familias, educadores y otros profesionales que trabajen habitualmente con personas menores de edad sobre el uso seguro y responsable de Internet. Será necesario identificar claramente los riesgos derivados de un uso inadecuado que puedan generar fenómenos de violencia sexual contra los niños, niñas y adolescentes como el *ciberbullying*, el *grooming*, la ciberviolencia de género o el *sexting*, así como el acceso y consumo de contenidos nocivos como los contenidos de explotación sexual de menores⁶ entre la población menor de edad.

Como señala en el informe presentado por el Gobierno de España, en su participación en la Observación General sobre las implicaciones del entorno digital en la realización de los derechos del Niño⁷, el Estado Español entiende que la protección de los niños y niñas en los entornos digitales requiere un papel activo por parte de las Administraciones públicas, de los educadores, de las familias y de otros agentes sociales. Con esta participación se busca que dichos actores adquieran de forma gradual los conocimientos, habilidades, estrategias y aptitudes

⁶ Desde hace unos años se recomienda evitar el uso del término “pornografía infantil”. Los expertos consideran que el uso de este término contribuye a banalizar el abuso sexual de menores, al asociarse con una práctica legítima y consentida, como es la pornografía para adultos. Otros términos que también se recomienda evitar son prostitución infantil ya que se trata de una explotación de niñas, niños y adolescentes a través de la prostitución, turismo sexual infantil por webcam, debe hablarse de abuso sexual de niños, niñas y adolescentes en directo en línea. Al respecto ver Interpol, “Terminología apropiada”, en <https://www.interpol.int/es/Delitos/Delitos-contramenores/Terminologia-apropiada>

⁷ Contribuciones de España sobre las implicaciones del entorno digital en la realización de los derechos del niño. Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación 2021.

que les permitan hacer, de forma progresiva y autónoma, un uso seguro, responsable y crítico de las tecnologías de la comunicación y la información posibilitando la construcción de una correcta identidad digital.

Entre las estrategias utilizadas destaca el *Centro IS4K: Internet Segura for Kids*⁸. El Centro se establece como un punto de referencia sobre la Seguridad en Internet para menores de edad en España y tiene por objetivo la promoción del uso seguro y responsable de Internet y las nuevas tecnologías entre los niños y adolescentes.

Por otra parte, pero también vinculado con las implicaciones del entorno digital en el marco escolar, dentro de las reformas legislativas recientes que impactan la construcción de un entorno virtual seguro es importante señalar la forma a través de la cual el currículo escolar se posiciona para señalar al centro educativo como agente fundamental en la consolidación de espacios seguros. Por ejemplo, el Real Decreto 95/2022⁹, señala que es responsabilidad del centro educativo establecer pautas para el desarrollo de hábitos de uso saludables de las herramientas y tecnologías digitales, iniciándose así un proceso de alfabetización digital desde las primeras etapas.

2. DERECHOS DE LA INFANCIA EN EL ENTORNO DIGITAL

Como se indicó al inicio de este Capítulo, para la construcción de un entorno virtual seguro es importante conocer y proteger los derechos que la infancia tiene en el marco del

⁸ A manera de ejemplo, se puede consultar la Guía para profesionales de servicios de protección a la infancia, en: <https://www.is4k.es/>

⁹ Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil

uso e interacción en Internet. La Carta de Derechos Digitales¹⁰ plantea la necesidad no de crear nuevos derechos fundamentales, sino de perfilar los más relevantes en el entorno y espacio digitales. Así, en su Artículo X.2 se establece que los centros educativos, las Administraciones y cualesquiera personas físicas o jurídicas que desarrollen actividades en entornos digitales en las que participen personas menores de edad están obligados, por la legislación aplicable, a la protección del interés superior de la persona menor y sus derechos fundamentales, especialmente los derechos a la intimidad, el honor y a la propia imagen, al secreto de las comunicaciones y el derecho a la protección de datos personales.

A continuación, se abordarán estos derechos a efectos de identificar los principales aspectos a tener en cuenta para garantizar su reconocimiento y protección por parte del profesorado.

A. Garantía de los derechos de las niñas y los niños en un entorno virtual seguro

Como hemos dicho previamente, Internet ha revolucionado nuestras sociedades facilitando el contacto a nivel mundial y el acceso a diversos tipos de contenidos. No obstante, como señalan Giorgi-Gómez y colaboradores, al hablar del entorno

¹⁰ A pesar de que la Carta de Derechos Digitales no tiene carácter normativo, es un documento descriptivo, prospectivo y asertivo, que contempla contextos y escenarios digitales determinantes. La Carta de Derechos Digitales está sujeta a la normativa aplicable en materia de derechos, en especial, la Ley Orgánica 1/1982, de 5 de mayo, de protección civil del derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen, a la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales, entre otros. Carta de Derechos Digitales, Gobierno de España, 2021.

digital, no se trata de “otra realidad” sino de un escenario diferente en el cual el niño o la niña tienen derecho a ser protegidos de acuerdo con el principio de corresponsabilidad¹¹.

La conculcación de los derechos de las niñas y los niños en el entorno virtual pueden venir del círculo de confianza del niño, por parte de familiares o amigos o, en el caso de los adolescentes, por parte de sus parejas íntimas. Estas formas pueden incluir ciberagresiones, tales como intimidación y amenazas a la reputación, la creación o el intercambio no consensuados de textos o imágenes de carácter sexual. Se encuentran igualmente contenidos autogenerados mediante proposición o coacción e inducción a comportamientos autolesivos, como heridas corporales, actitudes suicidas o trastornos alimentarios.

En 2016 UNICEF dio publicidad a un sondeo realizado a 10.000 jóvenes de 25 países. Casi el 90% de los entrevistados creen poder sortear los peligros en Internet. Sin embargo, solo el 36% afirma poder distinguir con certeza a las personas que mienten sobre su identidad en las redes sociales¹². Por otra parte, la Comisión Europea¹³ señaló que en 2021 las empresas de Internet denunciaron 85 millones de fotos y vídeos de abusos sexuales a menores en todo el mundo¹⁴.

¹¹ GIORGI, V. A., POBLETE, T., & TUPAYACHI, D., “Los derechos de niños, niñas y adolescentes en el entorno digital: Nuevos escenarios para la misma tensión entre vulneración y protección de derechos”, *Sociedad e Infancia*, 6, 2, 2022, pp. 203-206.

¹² UNICEF, *Abuso sexual de niños por Internet: el 80% de los jóvenes cree que está en peligro de sufrirlo*, en <https://www.unicef.es/noticia/abuso-sexual-de-ninos-por-internet-el-80-de-los-jovenes-cree-que-esta-en-peligro-de>

¹³ Comisión Europea, *Legislación para prevenir y combatir el abuso sexual de menores*, en https://home-affairs.ec.europa.eu/whats-new/campaigns/legislation-prevent-and-combat-child-sexual-abuse_es

¹⁴ “Cada vez con más frecuencia, los perpetradores de abusos utilizan Internet para comunicarse entre sí, compartir material y aproximarse a los niños. Los depredadores sexuales toman fotos y vídeos de los

En este contexto, los Estados tienen la obligación de reforzar la protección de los derechos de la infancia en el entorno virtual y de promulgar las leyes pertinentes para prohibir y controlar este tipo de prácticas delictivas. De igual manera, tienen la obligación de adoptar medidas necesarias para proteger a los niños contra la violencia en el entorno digital, incluidas medidas de sensibilización y prevención como señalamos anteriormente.

Así, teniendo en cuenta la constante evolución que este tipo de prácticas tiene en Internet con el propósito de eludir controles estatales, es importante que se dé una revisión periódica y actualización, en su caso, de los marcos legislativos, reglamentarios e institucionales. Esto con el objetivo de garantizar una protección eficaz de los niños y de las niñas frente a los riesgos reconocidos y emergentes de todas las formas de violencia en el entorno digital.

Como se viene diciendo, la educación de la niñas y niños debe trabajarse desde un enfoque de los derechos humanos en general y en particular desde una perspectiva que respete y fomente los derechos de la infancia. En las próximas líneas se describirán los principales derechos, así como la interdependencia entre ellos que han de tenerse en cuenta para promover un entorno virtual seguro.

abusos que cometen en la vida real y los comparten a través de Internet. Utilizan cámaras web, teléfonos móviles, redes sociales u otras plataformas en línea para coaccionar o chantajear a los niños y cometer actos sexuales inadecuados e ilegales”. Comisión Europea, *Legislación para prevenir y combatir el abuso sexual de menores*, en https://home-affairs.ec.europa.eu/whats-new/campaigns/legislation-prevent-and-combat-child-sexual-abuse_es

B. Derechos y libertades civiles del entorno escolar digital

A pesar de la trascendencia del entorno virtual en la formación de las niñas y los niños, solo hasta hace pocos años el Derecho Internacional ha venido abriendo los ojos para intentar contextualizar la Convención sobre los Derechos del Niño en el marco del mundo digital. Como fue señalado previamente, el Comité de los Derechos del Niño de la ONU a través de una Observación General¹⁵ ofrece una visión general de la forma en que debe entenderse y aplicarse la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño en el ámbito digital. Para ello, establece cuatro grandes principios: (i) el derecho a la no discriminación; (ii) el interés superior del niño; (iii) el derecho a la vida, la preservación y el desarrollo; y, (iv) el derecho a ser escuchado.

Para el Comité de los Derechos del Niño a pesar de que el entorno digital reviste una creciente importancia para casi todos los aspectos de la vida de las niñas y niños, ofreciendo nuevas oportunidades para hacer efectivos los derechos de la infancia, también plantea riesgos relacionados con su violación o abuso. Entre ellos, destacan riesgos relacionados con los contenidos, los contactos y las conductas, que abarcan, entre otros, contenidos violentos y sexuales, la ciberagresión y el acoso, los juegos de azar, la explotación y el maltrato, incluidos la explotación y los abusos sexuales, y la promoción del suicidio o de actividades que pongan en peligro la vida, o la incitación a estos, por parte, entre otros, de delincuentes o grupos armados identificados como terroristas o extremistas violentos. En el entorno digital se puede encontrar también información que promueve estereotipos de género, la discriminación, el racismo, la violencia y la explotación, así como relatos falsos, infor-

¹⁵ General comment No. 25 (2021) on children's rights in relation to the digital environment, CRC/C/GC/25, de 2 de marzo de 2021.

mación errónea y desinformación, e información que incite a los niños a participar en actividades ilícitas o perjudiciales.

El Comité señala que la protección digital de los niños debe ser parte integrante de las políticas nacionales de protección de la infancia¹⁶. Los Estados partes deben aplicar medidas para proteger a los niños de los riesgos asociados con ese entorno y asegurarse de que se investiguen esos delitos y ofrecer reparación y apoyo a los niños que sean víctimas de esos actos. A pesar de que todos los principios citados se relacionan mutuamente, es importante poner el foco en la necesidad de garantizar que los Estados adopten las medidas necesarias contra el riesgo y la amenaza de contenidos y conductas que pueden afectar la integridad de los menores o poner en peligro su vida. En el plano nacional se resaltan a continuación los principales elementos reseñados por las autoridades españolas en cuanto a los derechos y libertades civiles del entorno escolar digital¹⁷.

a) El derecho al honor, la intimidad y la propia imagen

Tal y como reconocen los instrumentos internacionales y la legislación española, las niñas y los niños tienen derecho a que se respete su derecho al honor, la intimidad y la propia imagen. Estos derechos buscan garantizar la protección de la esfera más privada del sujeto de derechos. La difusión de información o el uso de imágenes o nombre de los menores en Internet, puede implicar una intromisión ilegítima en su entidad, honra o reputación.

¹⁶ Los niños con discapacidad pueden estar más expuestos a peligros, como ciberagresiones y explotación y abusos sexuales, en el entorno digital. General comment No. 25 (2021) on children's rights in relation to the digital environment, CRC/C/GC/25, de 2 de marzo de 2021.

¹⁷ A manera de ejemplo se reseñan los que se entienden más relacionados con la prevención del abuso sexual infantil.

La falta de conocimiento o de comprensión real sobre la gestión de Internet, facilita que los padres, educadores y, en general, los cuidadores de menores, lleven a cabo acciones que ponen en peligro este importante derecho fundamental. La falta de control sobre los contenidos una vez se publican y su amplia difusión una vez están en la red, facilitan que imágenes de menores puedan fácilmente caer en manos de delincuentes con presencia en Internet.

De ahí que sea de vital importancia que los Estados brinden acompañamiento y asesoramiento y las niñas, a los padres, educadores y cuidadores, y al público en general, sobre la importancia del derecho a la intimidad y la propia imagen del menor y sobre cómo sus propias prácticas pueden poner en peligro este derecho. También se les debe asesorar sobre las prácticas que les permitan respetar y proteger la intimidad y la propia imagen de los niños y las niñas en relación con el entorno digital, a la vez que fomentan su seguridad.

¿Cómo se pueden proteger estos derechos desde la Escuela? La cotidianidad de la vida escolar tiene presencia en Internet. En este sentido, la vida escolar también tiene lugar en el entorno virtual. La Escuela a menudo utiliza canales de comunicación online que le permite hacer a las familias partícipes del día a día de sus hijos e hijas. A través de los entornos virtuales se difunden contenidos e información sobre la cotidianidad de las aulas. Gracias a ellas podemos saber, por ejemplo, el menú del comedor, las actividades curriculares que desarrollan, así como acceder a registros fotográficos sobre las actividades que el profesorado realiza en las aulas. También hay centros que además difunden ciertas imágenes de menores en sus perfiles en redes sociales con el ánimo de dar publicidad al centro y su enfoque educativo. En este tipo de entornos virtuales es verdaderamente importante implementar una serie de pautas para garantizar, por una parte, la protección del derecho a la

intimidad y propia imagen y, por otra parte, la seguridad del entorno escolar virtual¹⁸.

En lo que respecta a la elección del tipo de aplicación o canal de comunicación que el centro educativo contratará para alojar los contenidos con la imagen del menor, es importante que esta sea una elección informada. El centro educativo deberá constatar si entre las opciones consultadas hay sistemas que garanticen, por ejemplo, que solo sea posible acceder a la plataforma con usuario y contraseña, evitando con ello acceso de público en general a los contenidos. Esto teniendo en cuenta que atendiendo a la naturaleza y funcionalidades que en términos generales ofrecen este tipo de plataformas, se considera que los entornos cerrados ofrecerán mucho mayor control sobre aquellos a los que puede acceder el público en general. Es importante igualmente realizar preguntas como ¿se admitirá o no el envío de imágenes a las familias a través de servicios de mensajería instantánea?¹⁹ A efectos de incorporar algún tipo

¹⁸ En el ámbito nacional se cuenta con el papel de la Agencia Española de Protección de Datos, materializado en diversas guías de las que destaca la *Guía para centros educativos*. En el ámbito de la Comunidad Valenciana se encuentra la continuación de las recomendaciones de la Agencia en el Resolución de 28 de junio de 2018, de la Subsecretaría de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se dictan instrucciones para el cumplimiento de la normativa de protección de datos en los centros educativos públicos de titularidad de la Generalitat.

¹⁹ “¿Pueden los profesores grabar imágenes de los alumnos y difundirlas a través de aplicaciones de mensajería instantánea a los padres? No como parte del ejercicio de la función educativa de la que es responsable el centro docente. No obstante, en aquellos casos en los que el interés superior del menor estuviera comprometido, como en caso de accidentes o indisposiciones en una excursión escolar, y con la finalidad de informar y tranquilizar a los padres, titulares de la patria potestad, se podrían captar las imágenes y enviárselas. También podría ser posible en los grupos generados a través de aplicaciones de mensajería instantánea relacionados con la específica situación del alumno, a los que se ha hecho

de limitación técnica en la plataforma que habiliten o no este tipo de funcionalidades o elaborar política de uso de la plataforma, aceptadas por los padres y madres, que expresamente lo prohíban, por ejemplo.

También será necesario que el centro educativo lleve a cabo un análisis respecto del uso real que realizará y limitar a lo estrictamente necesario dicho uso. Reflexiones como, es realmente indispensable tener un registro fotográfico de todo lo que hacen los niños o las niñas en clase o se pueden restringir a actividades concretas que por su relevancia deben ser documentadas y puestas a disposición de los padres y madres y cuidadores de los menores; es necesario hacer constantemente fotos en primer plano de los menores; ¿cuál es el propósito de compartir en las redes sociales fotografías de las niñas y los niños? ¿es un propósito eminentemente comercial o cumple un criterio de que la Escuela se abre a la comunidad? Todas estas cuestiones y muchas otras que de mutuo propio se plantee la Escuela son indispensables para poder garantizar a adecuada protección de los derechos de la infancia desde antes de la implementación de la medida.

Además, luego del análisis, el centro educativo también deberá tener en cuenta que para realizar fotografías y captar la imagen del menor será necesario contar con el consentimiento expreso²⁰ e informado del tutor del menor²¹. Las familias

referencia en la pregunta anterior”. Agencia Española de Protección de Datos, *Guía para centros educativos*, año 2018.

²⁰ “El consentimiento, cuando es la causa que legitima el tratamiento, se ha de obtener con carácter previo a su recogida. Se puede incluir en el mismo impreso o formulario en el que se recaban los datos. El consentimiento ha de ser inequívoco y específico, correspondiendo al centro o a la Administración educativa acreditar su existencia”. Agencia Española de Protección de Datos, *Guía para centros educativos*, año 2018.

²¹ Cuando se solicite el consentimiento para procesar los datos de un niño, los Estados partes deben cerciorarse de que el niño o,

han de estar informadas de cuál va a hacer el tratamiento que el centro desarrollará con el uso de esas imágenes²². Ese consentimiento debe darse en cada caso concreto, de manera que, si, por ejemplo, se pide un consentimiento para la actividad de pascua, el centro escolar no puede inferir que ese mismo consentimiento le permitirá realizar fotos de los menores en el festival de primavera o las fotos de la orla de la clase.

El centro educativo deberá tramitar con diligencia la revocación del consentimiento que en cualquier momento soliciten los tutores de los menores. También es recomendable que el centro escolar tenga una política respecto de la supresión de información relativa a cursos escolares anteriores. Es común observar perfiles públicos de redes sociales de centros escolares que fueron abiertos y que después de cierto nunca fueron actualizados o cerrados.

según su edad y el grado de evolución de sus facultades, el padre o el cuidador, den su consentimiento informado, libre y previo al procesamiento de esos datos. Cuando el propio consentimiento del niño se considere insuficiente y se requiera el consentimiento de los padres para procesar los datos personales del niño, los Estados partes deben exigir que las organizaciones que procesan esos datos verifiquen que el consentimiento es informado, consecuente y dado por el padre o cuidador del niño. General comment No. 25 (2021) on children's rights in relation to the digital environment, CRC/C/GC/25, de 2 de marzo de 2021.

²² “Con carácter general, las comunicaciones entre los profesores y los alumnos deben tener lugar dentro del ámbito de la función educativa y no llevarse a cabo a través de aplicaciones de mensajería instantánea. Si fuera preciso establecer canales específicos de comunicación, deberían emplearse los medios y herramientas establecidas por el centro educativo y puestas a disposición de alumnos y profesores (por ejemplo, áreas específicas en la intranet del centro o uso de plataformas que cumplan los requisitos que se verán más adelante) o por medio del correo electrónico”. Agencia Española de Protección de Datos, *Guía para centros educativos*, año 2018.

Por último, hay que hacer partícipes a los padres y cuidadores de los menores en la custodia de la información a la que acceden. De nada vale que el centro vigile la protección de los derechos a la intimidad y propia imagen de los menores, si a continuación los padres difunden en sus redes sociales las imágenes de sus hijos o hijas y los demás menores que asisten a la clase.

Entendemos que estas pautas básicas permitirán restringir el uso de imágenes de menores, priorizar entornos seguros y privados, evitando con ello la difusión en abierto de estas imágenes en Internet. Por supuesto, el centro escolar debe estar acompañado por los tutores del menor, quienes deberán respetar el derecho fundamental a la intimidad y la propia imagen no solo de su hijo o hija sino de los menores que asisten a la clase de su hijo o su hija.

b) Derecho de acceso a la información

El ideal en una sociedad democrática es que los individuos tomen decisiones soportadas en un flujo constante y abierto de información y opinión. El Tribunal Constitucional ha señalado que los derechos de información son una concreción del derecho a la libertad de expresión del pensamiento, y ha considerado el derecho a recibir información veraz, como una redundancia o el reverso del derecho a expresar la información, pues no hay comunicación sin recepción²³.

El entorno digital ofrece una oportunidad única para que los niños hagan efectivo su derecho de acceso a la información. Los Estados partes deben garantizar que los niños tengan acceso a la información en el entorno digital y que el ejercicio

²³ Sentencia del Tribunal Constitucional (Sala 2ª), número 6/1981, de 16 de marzo de 1981, FJ 4.

de ese derecho los contenidos digitales deben ser adaptados a la edad de los niños. Como señalamos previamente el acceso a Internet es en sí mismo un derecho fundamental. Es indispensable asegurar que todos los niños y las niñas estén informados y puedan encontrar fácilmente información diversa y de buena calidad en línea protegiéndolos al mismo tiempo frente a contenidos nocivos o falsos de conformidad con sus derechos y la evolución de sus facultades.

En el ámbito español, en el artículo 46.3 de la Ley de Protección a la Infancia establece que las administraciones públicas, en colaboración con el sector privado y el tercer sector, fomentarán los contenidos positivos en línea y el desarrollo de contenidos adaptados a las necesidades de los diferentes grupos de edad. Se hace necesario igualmente fomentar y reforzar la incorporación por parte de la industria de mecanismos de control parental de contenidos. Poner en marcha protocolos de verificación de edad, en aplicaciones y servicios disponibles en Internet para impedir el acceso a los contenidos y contactos nocivos, así como mecanismos de denuncia y bloqueo. Entendemos que la escuela también puede contribuir formando a los menores en la adecuada elección de contenidos a consultar y visualizar en Internet. Para ello, es fundamental, como señalamos en el apartado III de este Capítulo, una adecuada alfabetización digital.

c) El derecho a la protección de datos personales

Aunque los datos personales de los menores de edad no se consideran datos sensibles, sí se les atribuye una especial protección. En este sentido, el considerando 38 del Reglamento General de Protección de Datos²⁴ señala que los niños merecen una

²⁴ Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016 relativo a la protección de las personas físicas

protección específica de sus datos personales, ya que pueden ser menos conscientes de los riesgos, consecuencias, garantías y derechos concernientes al tratamiento de datos personales. La privacidad es vital para la autonomía, la dignidad y la seguridad de los niños y de las niñas para el ejercicio de sus derechos. Los datos personales²⁵ de los menores se procesan para ofrecerles prestaciones educativas, sanitarias y de otra índole.

Las amenazas a la privacidad de los menores pueden provenir de la reunión y el procesamiento de datos por instituciones públicas, empresas y otras organizaciones, así como de actividades delictivas como el robo de la identidad. Esas amenazas también pueden tener origen en las actividades llevadas a cabo por los niños y las niñas o los miembros de la familia, sus iguales o terceros. Por ejemplo, como se señaló previamente, cuando los padres publican fotografías en línea en redes de libre acceso o un tercero difunde información sobre un niño y contribuye a la viralización de un contenido.

Esos datos pueden incluir información sobre la identidad, la ubicación, la salud, entre otros. Ciertas combinaciones de datos personales, como los datos biométricos, pueden identificar a un niño de forma determinante. Estas prácticas pueden dar lugar a una injerencia arbitraria o ilegal en el derecho de los niños y de las niñas a la privacidad y pueden también tener

en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE.

²⁵ “Toda información sobre una persona física identificada o identificable («el interesado»); se considerará persona física identificable toda persona cuya identidad pueda determinarse, directa o indirectamente, en particular mediante un identificador, como por ejemplo un nombre, un número de identificación, datos de localización, un identificador en línea o uno o varios elementos propios de la identidad física, fisiológica, genética, psíquica, económica, cultural o social de dicha persona”. Agencia Española de Protección de Datos, *Guía para centros educativos*, año 2018.

consecuencias adversas para estos, cuyo efecto podría continuar en etapas posteriores de su vida²⁶.

Como es sabido, en el contexto escolar es habitual el tratamiento de estos datos²⁷, por lo que se debe extremar la precaución y se deben adoptar las medidas de seguridad que el centro considere oportunas de conformidad con lo establecido en la Ley Orgánica 3/2018²⁸ (LOPDGDD) y el ya citado Reglamento General de Protección de Datos. Dichas medidas deben, entre otros, evitar un uso inadecuado o malicioso de la información que pueda perjudicarle ahora o en el futuro, limitarse a tratar los datos mínimos e imprescindibles de los menores para la finalidad para la que son recabados. Los profesionales de la educación han de ser conscientes de la magnitud de la exposición que garantiza Internet, para poder ayudar a las niñas y niños a conocer esta realidad y gestionarla responsablemente.

La Agencia Española de Protección de Datos (AEPD) ha manifestado en la ya citada Guía para Centros Educativos, que

²⁶ Tal y como se señala en el artículo 84 de la LOPDGDD “La utilización o difusión de imágenes o información personal de menores en la redes sociales y servicios de la sociedad de la información equivalentes que puedan implicar una intromisión ilegítima en sus derechos fundamentales determinará la intervención del Ministerio Fiscal, que instará las medidas cautelares y protección previstas en la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor”.

²⁷ “En la práctica, cualquier actividad en la que estén presentes datos de carácter personal constituirá un tratamiento de datos, ya se realice de manera manual o automatizada, total o parcialmente, como la recogida, registro, organización, estructuración, conservación, adaptación o modificación, extracción, consulta, utilización, comunicación por transmisión, difusión o cualquier otra forma de habilitación de acceso, cotejo o interconexión, limitación, supresión o destrucción”. Agencia Española de Protección de Datos, *Guía para centros educativos*, año 2018.

²⁸ Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales.

entre las tareas asignadas a estos centros está tanto hacer efectivo el derecho fundamental a la educación como observar el derecho fundamental a la protección de los datos de carácter personal. Además, así se determina en el artículo 92 de la LOPDGDD cuando establece que los centros educativos garantizarán la protección del interés superior del menor y sus derechos fundamentales, especialmente el derecho a la protección de datos personales, en la publicación o difusión de sus datos personales a través de servicios de la sociedad de la información. Aun cuando esto no constituya su actividad principal y en ocasiones se generan dudas sobre la aplicación de su regulación y su interpretación, es importante que el centro cuente con recursos y elabore una adecuada política de privacidad para garantizar el adecuado amparo de este derecho fundamental.

En la mencionada Guía, la AEPD señala que los centros de carácter educativo deben establecer un protocolo y unas directrices concretas para que profesionales y educadores conozcan cómo tratar los datos personales, tanto digitalmente como en papel. Por ejemplo, en la Guía se indica que el profesorado debe tener cuidado con los contenidos del trabajo de clase que suben a Internet. Deben enseñar a valorar la privacidad de uno mismo y la de los demás, así como enseñar a los alumnos que no pueden sacar fotos ni videos de otros alumnos ni de personal del centro escolar sin su consentimiento y hacerlos circular por las redes sociales, para evitar cualquier forma de violencia (ciberacoso, grooming, sexting o de violencia de género).

Igualmente, será necesario determinar medidas técnicas que garanticen la seguridad de los datos, como limitar el acceso a la plataforma o programa en el que se almacenen, mantener los equipos protegidos frente a ataques informáticos, evitar el traspaso de información personal a través de memorias USB, correos electrónicos, entre otros.

En lo que respecta al consentimiento como base legal para el tratamiento de los datos personales de los menores, es im-

portante señalar que los menores de 14 años no tienen capacidad para otorgar su consentimiento. Serán los tutores legales quienes deban otorgar su consentimiento para el tratamiento de datos personales. Será obligación del responsable del tratamiento verificar la edad de menor. Por ejemplo, como señala el citado artículo 92 de la LOPDGDD cuando una publicación de datos personales del menor (imagen, nombre, entre otros) tenga lugar a través de servicios de redes sociales o servicios equivalentes, deberá contar con el consentimiento del menor o de sus representantes legales. Esta edad mínima de consentimiento también se aplica para el ejercicio de los derechos de acceso, rectificación, supresión, limitación del tratamiento, portabilidad y oposición. El consentimiento no sería necesario cuando el tratamiento pueda legitimarse en el ejercicio de la función docente, la relación contractual se deriva de la matriculación del alumno o interés legítimo del responsable del tratamiento.

Es responsabilidad de los padres, madres, tutores, cuidadores en general que los menores hagan un uso equilibrado y responsable de su acceso a Internet. Mientras ellos tienen la autonomía necesaria para decidir sobre ello, también será su responsabilidad preservar su dignidad y derechos fundamentales. La erradicación de prácticas que conllevan tratamientos injustificados de datos de los menores contribuye, sin lugar a duda, en dicha protección. El papel del profesorado en educación infantil y primaria para luchar contra el abuso sexual desde un enfoque de derechos de la infancia en el entorno digital

En lo que respecta al papel activo del profesorado que se demanda en el marco jurídico previamente referenciado, entendemos que puede materializarse a través de dos grandes contextos. El primero, relacionado con las acciones conducentes para comunicar la existencia de contenidos impropios de un entorno digital seguro. El segundo, orientado a transmitir los conocimientos y herramientas mínimas de la comunidad escolar y en especial el estudiantado, hacia el desarrollo de una

actitud crítica frente en el marco del entorno digital, conocida esta como alfabetización digital.

3. EL PAPEL ACTIVO DEL PROFESORADO FRENTE A LA COMUNICACIÓN DE LOS ABUSOS EN INTERNET

La Ley de Protección a la Infancia regula de forma específica el deber de comunicación de la existencia de contenidos en Internet que constituyan una forma de violencia o abuso sobre los niños, niñas o adolescentes, sean o no constitutivos de delito, en tanto que el ámbito de Internet y redes sociales es especialmente sensible a estos efectos²⁹.

Unido a la denuncia de contenidos nocivos e ilícitos en Internet, también el profesorado debe tener una actitud activa en el marco de la actuación educativa frente a los contenidos nocivos. Entre ellos, por ejemplo, a la luz de la Guía profesionales de servicios de protección a la infancia, el profesorado puede identificar qué clase de contenido es, cómo se está difundiendo y en manos de cuántos menores está para establecer el alcance del problema y crear actividades didácticas acordes a la naturaleza del contenido³⁰.

Existen diferentes canales de actuación como la denuncia ante las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado. Ante la

²⁹ Artículo 19. Deber de comunicación de contenidos ilícitos en Internet. 1. Toda persona, física o jurídica, que advierta la existencia de contenidos disponibles en Internet que constituyan una forma de violencia contra cualquier niño, niña o adolescente, está obligada a comunicarlo a la autoridad competente y, si los hechos pudieran ser constitutivos de delito, a las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad, al Ministerio Fiscal o a la autoridad judicial.

³⁰ A manera de ejemplo, se pueden consultar las actividades didácticas en <https://www.is4k.es/unidades-didacticas-20>

identificación de contenidos de abuso sexual infantil la recomendación es no descargar el contenido a reportar sino limitarse a facilitar los datos necesarios para comenzar la investigación como, por ejemplo, dirección del sitio web. La AEPD ha puesto en marcha el “Canal Prioritario”³¹ a través del cual es posible poner en conocimiento de esta autoridad la existencia de fotografías, vídeos o audios de contenido sexual o violento que circulan por Internet sin el consentimiento de las personas afectadas, especialmente si se trata de menores de edad.

También es posible reportar directamente el contenido al responsable del sitio web. Es obligación de este prestador de servicios atender este tipo de denuncias y proceder, en su caso, a la retirada del contenido denunciado, así como proceder a reportarlo a las autoridades competentes. Este tipo de denuncias contribuyen a minimizar el problema o incluso a resolver casos de explotación, garantizando así un entorno digital más seguro.

C. La alfabetización digital

Tal y como señala la ya citada Guía para profesionales de servicios de protección a la infancia, la alfabetización es indispensable desarrollar habilidades para gestionarla adecuadamente. Reconocer cuándo se necesita una información, cómo localizarla, evaluar su relevancia y fiabilidad, así como ser capaces de utilizarla efectivamente. La alfabetización digital engloba a todos los medios de comunicación, tanto tradicionales como pueden ser bibliotecas o archivos, como medios tecnológicos (Google, YouTube, WhatsApp, etc.), y su objetivo es que todas las personas, incluidas las niñas y los niños aprendan a buscar

³¹ Canal prioritario de retirada de contenidos sensibles, en <https://sedeagpd.gob.es/sede-electronica-web/vistas/formNuevaReclamacion/nuevaReclamacion.jsf?QID=Q600&ce=0>

y gestionar la información que necesitan de forma adecuada. La alfabetización digital debe ser transmitida y trabajada por las personas adultas que están en contacto con las niñas y niños. Es decir, que estos les transmitan competencias tales como identificar fuentes de información fiables, analizar los resultados que obtienen de sus búsquedas y desarrollar el pensamiento crítico necesario para administrar esa información.

En este marco, por ejemplo, una de las competencias generales que establece el nuevo currículo de la Educación Infantil (Real Decreto 95/2022³²) hace referencia a la necesidad de promover la alfabetización digital. El proceso de alfabetización digital que conlleva, entre otros, el acceso a la información, la comunicación y la creación de contenidos a través de medios digitales, así como el uso saludable y responsable de herramientas digitales. Además, el uso y la integración de estas herramientas en las actividades, experiencias y materiales del aula pueden contribuir a aumentar la motivación, la comprensión y el progreso en la adquisición de aprendizajes de niños y niñas.

Respecto a las competencias a desarrollar en el currículo de la Educación Primaria, el Decreto 106/2022³³ establece que la competencia digital implica el uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, para el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas, en los cuales se incluye la alfabetización en información y datos, la comunicación y la colaboración, la educación mediática, la creación de contenidos digitales (incluida la programación), la seguridad (incli-

³² Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.

³³ Decreto 106/2022, de 5 de agosto, del Consell, de ordenación y currículo de la etapa de Educación Primaria.

do el bienestar digital y las competencias relacionadas con la ciberseguridad), entre otros.

Igualmente, la Ley de Protección a la Infancia establece que las administraciones públicas promoverán dentro de todas las etapas formativas el uso adecuado de Internet³⁴. Es decir, un entorno virtual escolar que en general sea respetuoso de la dignidad humana y en particular, sea garante de la intimidad personal y familiar y la protección de datos personales, de acuerdo a la normativa vigente. De hecho, esta alfabetización digital se encuentra recogida en el ya citado artículo 23 de la Ley de Protección a la Infancia. Señala que entre las actuaciones en materia de prevención se han de tener en cuenta las enfocadas a fomentar tanto en las personas adultas como en las menores de edad el conocimiento de los principios y disposiciones de la Convención sobre los Derechos del Niño. Los Estados deben asegurarse que la alfabetización digital esté integrada en la educación escolar como parte de los planes de estudio de la enseñanza básica, desde el nivel preescolar y a lo largo de todos los cursos académicos, y de que dichas pedagogías se evalúen en función de sus resultados³⁵.

En lo relativo al currículo escolar, estos deben incluir conocimientos y aptitudes para manejar con seguridad una am-

³⁴ Artículo 33. Formación en materia de derechos, seguridad y responsabilidad digital.

Las administraciones públicas garantizarán la plena inserción del alumnado en la sociedad digital y el aprendizaje de un uso de los medios digitales que sea seguro y respetuoso con la dignidad humana, los valores constitucionales, los derechos fundamentales y, particularmente con el respeto y la garantía de la intimidad personal y familiar y la protección de datos personales, conforme a lo previsto en el artículo 83 de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales

³⁵ General comment No. 25 (2021) on children's rights in relation to the digital environment, CRC/C/GC/25, 2 de marzo de 2021.

plia gama de herramientas y recursos digitales, incluidos los relacionados con el contenido, la creación, la colaboración, la participación, la socialización y la participación cívica. Los planes de estudio también deben incluir la comprensión crítica; la orientación sobre cómo encontrar fuentes de información fiables y cómo identificar la información errónea y otras formas de contenido sesgado o falso, por ejemplo, sobre cuestiones de salud sexual y reproductiva; los derechos humanos, incluidos los derechos del niño en el entorno digital; y las formas disponibles de apoyo y reparación.

D. El trabajo conjunto con las familias

Muchos padres y madres, así como personal que cuida a las y los menores, necesitan apoyo para desarrollar el conocimiento, la capacidad y las aptitudes tecnológicas necesarias para ayudar a las niñas y niños en relación con el entorno digital. Los Estados partes deben lograr que estas personas adultas tengan oportunidades de adquirir conocimientos digitales, aprender de qué forma la tecnología puede apoyar los derechos de los niños y ayudar a reconocer a un niño que ha sido víctima de un daño en línea y a reaccionar adecuadamente.

En la Comunidad Valenciana se puede encontrar, por ejemplo, una Guía dirigida a las familias en las que se abordan temas conocer los peligros a los que nos enfrentamos debido al mal uso de las nuevas tecnologías y facilitar herramientas para sacar el máximo provecho de las TIC sin exposición perjudicial³⁶. La Guía facilita pautas para fomentar en la familia un uso responsable de Internet a través de juegos y dinámicas

³⁶ Proyecto Internet Segura, Jovesólides en <https://jovesolid.es/internet-segura-impulsa-una-guia-familiar-para-generar-un-entorno-digital-sano-libre-de-odio-y-de-adicciones>

sobre reputación digital, comunicación, empatía o respeto en la red estar al tanto de su día a día en Internet.

4. CONCLUSIONES

La protección de los derechos fundamentales de los menores en Internet empieza por la erradicación de prácticas comunes que sin pretenderlo vulneran dichos derechos fundamentales. Desde el centro educativo es posible asumir una postura garantista con sus propias prácticas y acompañar a los padres, madres y cuidadores del menor en la concienciación del riesgo que existe, por ejemplo, en la difusión de imágenes de los menores en Internet.

Para la construcción de un entorno digital seguro es necesario tener una actitud crítica respecto de los contenidos que se seleccionan y de los que se pueden publicar en Internet. Sin perjuicio de que Internet lleva ya tiempo entre nosotros y nosotras, la alfabetización digital sigue siendo una tarea pendiente para la administración pública. Es indispensable formar no solo en las habilidades técnicas sino en la creación de una consciencia sobre las ventajas y peligros que implica el uso de Internet y la facilidad con la que los delincuentes se aprovechan de los descuidos que día a día tienen los usuarios.

El uso de los canales de denuncia o el reporte de contenidos nocivos o ilícitos a los responsables de los sitios web es un recurso clave al alcance de todos. Gracias a estas denuncias es posible construir entre todos un entorno virtual seguro.

Se entiende que el ámbito de actuación de la escuela no termina en sus aulas. Es necesario hacer partícipe de sus obligaciones de proteger los derechos de la infancia a los padres, madres, tutores y cuidadores de las y niños para que el trabajo realizado en el centro educativo resuene en los hogares de sus alumnas y alumnos.

Referencias

- Carta de Derechos Digitales. Gobierno de España, 2021.
- Comunidad Valenciana. Guía internet segura para Padres y Madres.
- Comisión Europea, *Legislación para prevenir y combatir el abuso sexual de menores*, en https://home-affairs.ec.europa.eu/whats-new/campaigns/legislation-prevent-and-combat-child-sexual-abuse_es
- Decreto 106/2022, de 5 de agosto, del Consell, de ordenación y currículo de la etapa de Educación Primaria.
- General comment No. 25 (2021) on children's rights in relation to the digital environment, CRC/C/GC/25, 2 de marzo de 2021.
- GIORGI, V. A., POBLETE, T., & TUPAYACHI, D., "Los derechos de niños, niñas y adolescentes en el entorno digital: Nuevos escenarios para la misma tensión entre vulneración y protección de derechos", *Sociedad e Infancias*, 6, 2, 2022, pp. 203-206.
- Guía para centros educativos, Agencia Española de Protección de Datos, año 2018.
- Guía para profesionales de servicios de protección a la infancia, en <https://www.is4k.es/>
- Guía de uso responsable en Internet para profesionales de servicios de protección a la infancia, Instituto Nacional de Ciberseguridad y Observatorio de la Infancia, 2019.
- Interpol, "Terminología apropiada", en <https://www.interpol.int/es/Delitos/Delitos-contramenores/Terminologia-apropiada>
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia.
- Naciones Unidas. Convención sobre los Derechos del Niño, 1989.
- Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad, *Uso de tecnología por menores*, Mayo 2022, en <https://red.es/es/area-prensa/multimedia/uso-de-tecnologia-por-menores>
- Proyecto Internet Segura, Jovesólides en <https://jovesolid.es/internet-segura-impulsa-una-guia-familiar-para-generar-un-entorno-digital-sano-libre-de-odio-y-de-adicciones>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016 relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE.

Resolución de 28 de junio de 2018, de la Subsecretaría de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se dictan instrucciones para el cumplimiento de la normativa de protección de datos en los centros educativos públicos de titularidad de la Generalitat.

Save the Children, *Grooming qué es, cómo detectarlo y prevenirlo*, Julio 2019, en <https://www.savethechildren.es/actualidad/grooming-que-es-como-detectarlo-y-prevenirlo>

Sentencia del Tribunal Constitucional (Sala 2ª), número 6/1981, de 16 de marzo de 1981.

UNICEF, *Educando en el derecho a la información: contenidos falsos, nocivos e ilícitos*, en <https://www.unicef.es/educa/blog/educando-derecho-informacion-contenidos-falsos-nocivos-ilicitos>

Capítulo 7.

***Abriendo los ojos. Prevalencia del
abuso sexual infantil en la Comunitat
Valenciana y generación de entornos
seguros mediante la implementación de
la Ley Orgánica 8/21***

**YOHARA QUÍLEZ PLAYÁN
Y PAOLA ANDREA SILVA ALFARO**

Save the Children

El abuso sexual infantil constituye una de las heridas más graves y ocultas de nuestra sociedad. Se trata de una problemática transversal que no entiende de condición social o económica y ataca de manera sigilosa a niños, niñas y adolescentes, un tipo de violencia que produce una huella prácticamente imborrable y que afecta de manera sustancial al desarrollo personal y evolutivo de las víctimas.

A lo largo de las últimas décadas, múltiples estudios han puesto en relieve el alcance de esta grave vulneración. Sin embargo, la sociedad española prefiere mantener los ojos cerrados y obviar esta realidad incómoda, sobre todo si se tiene en cuenta que en la mayoría de ocasiones las personas agresoras pertenecen al entorno más cercano del niño o niña que sufre el abuso.

Este tipo de violencia hacia la infancia tiene graves consecuencias tanto en el plano físico como en el emocional y consti-

tuye, al igual que todas las vulneraciones hacia la infancia, una violación de sus derechos y en concreto de su interés superior, garantizados por diferentes normas y tratados internacionales. Bajo este prisma, la nueva Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (en adelante, LOPIVI), supone un gran avance al respecto, asegurando una mayor protección y seguridad jurídica en este campo: se fortalecen las capacidades de los distintos sistemas de atención a la infancia víctima, desde el fomento de un enfoque preventivo y la generación de entornos protectores y seguros.

El abuso sexual infantil supone la imposición de un comportamiento inadecuado e impropio de carácter sexual sobre la víctima, que carece de voluntad, y que es ejercido por una persona (adulta u otra menor de edad) hacia un niño, niña o adolescente, realizado en un contexto de desigualdad o asimetría de poder, habitualmente a través del engaño, la fuerza, la mentira o la manipulación.

1. PREVALENCIA DEL ABUSO SEXUAL INFANTIL EN LA COMUNITAT VALENCIANA

Para dimensionar la amplitud del abuso sexual infantil se ha de tener en cuenta que únicamente somos capaces de distinguir la punta del iceberg: solo conseguimos observar una ínfima parte del impacto que tiene esta problemática escondida habitualmente en el ámbito privado.

Las violencias sexuales suelen desarrollarse en entornos cercanos a niños, niñas o adolescentes: su detección temprana es extremadamente difícil y las capacidades actuales para su prevención en la primera infancia son muy limitadas. Es precisamente en esta etapa donde se producen los primeros abusos por la mayor vulnerabilidad de las víctimas.

Además, en la mayoría de los abusos de este tipo, en muchas ocasiones son las personas que conforman el entorno cercano quienes se encargan de ocultar los hechos por las consecuencias (familiares, sociales, económicas y/o laborales) que supondría la revelación, priorizándolas por encima del interés superior de las víctimas. Niños y niñas acaban siendo tratados como personas desprovistas de derechos.

A pesar de la inexactitud explicada, se indican a continuación algunas de las cifras que permiten aproximarse a una cuantificación de la prevalencia del abuso sexual infantil en la Comunitat Valenciana:

- Diferentes estudios señalan que entre un 10 y un 20 % de la población española ha sufrido algún tipo de abuso sexual durante su infancia.
- Los niños son mayormente abusados por un conocido con autoridad (entrenador deportivo, profesor, monitor de tiempo libre), mientras que las niñas se ven violentadas por agresores del entorno familiar.¹
- Según un análisis de sentencias judiciales, un 44,7 % de los abusos se produce entre los 13 y los 16 años, aunque la edad media en la que los niños y niñas comienzan a sufrir abusos es muy temprana, a los 11 años y medio.²

¹ SAVE THE CHILDREN: “Ojos que no quieren ver. Los abusos sexuales a niños y niñas en España y los fallos del sistema” [en línea], (2017), < https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/ojos_que_no_quieren_ver_27092017.pdf>. [Consulta: 30/10/2022.]

² SAVE THE CHILDREN: “Los abusos sexuales hacia la infancia en España. Principales características, incidencia, análisis de los fallos del sistema y propuestas para la especialización de los Juzgados y la Fiscalía” [en línea], (2021), < https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2021-11/Los_abusos_sexuales_hacia_la_infancia_en_ESP.pdf>. [Consulta: 30/10/2022.]

- Los últimos datos oficiales publicados en el Portal Estadístico de Criminalidad del Ministerio del Interior señalan que en el año 2022 se llevaron a cabo 1.082 denuncias por delitos contra la libertad sexual de menores de edad en la Comunitat Valenciana, una media de más de tres al día.

2. INCORPORANDO UNA PERSPECTIVA DE DERECHOS

Durante largo tiempo en la historia de la humanidad, niños, niñas y adolescentes fueron pensados y tratados desde una mirada tutelar, como individuos carentes de derechos y sin autonomía que todavía no habían completado el pleno desarrollo de las capacidades intelectuales y emocionales necesarias para discernir correctamente. La infancia era concebida como un objeto que demandaba protección, pero sin ninguna independencia o autonomía frente a las personas adultas.

En el último cuarto del siglo XX, esta concepción de la infancia y adolescencia recibió críticas y fue repensada. Niños, niñas y adolescentes empezaron a considerarse seres autónomos y únicos, dotados de derechos como cualquier otra persona. Desde la ratificación de la Convención sobre los Derechos de la Infancia en 1990, España debe garantizar el desarrollo de todos los niños y las niñas de una manera integral, respetando su condición de sujetos de derechos.

Dentro de las distintas formas de violencia contra la infancia, el abuso sexual es una de las manifestaciones más amplias, y supone una vulneración directa de distintos derechos que afectan a la protección de niños y niñas, como la integridad física y mental, el derecho al más alto nivel de salud, a la libertad personal y a la no discriminación, entre otros.

En los últimos años se ha multiplicado el impulso normativo internacional para la mejora de la respuesta de los poderes

públicos frente a la violencia a partir de este enfoque de derechos. En 2007, el Consejo de Europa aprobó el Convenio para la protección de los niños y niñas contra la explotación y el abuso sexual (Convenio de Lanzarote), ratificado por España en 2010. Más recientemente, la Unión Europea promulgó la Directiva relativa a la lucha contra los abusos sexuales y la explotación sexual de los menores y la pornografía infantil, de 2011.³ Ambos instrumentos pretenden reforzar el compromiso de los Estados de actuar con la “debida diligencia” para garantizar la protección efectiva de los derechos humanos en la infancia frente al abuso sexual. En este sentido, el pasado 5 de junio de 2021 fue publicada en el BOE la LOPIVI, que recalca la importancia de considerar a niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, desde una escucha activa que respete sus decisiones y tome en cuenta su opinión en los asuntos que les afecten.

3. APROBACIÓN DE LA LOPIVI: ABRIENDO LOS OJOS ANTE LA VIOLENCIA

La aprobación de la LOPIVI marca un hito fundamental en la protección de la infancia española frente a cualquier tipo de violencia. Esta nueva normativa supone un gran avance para los derechos de la infancia no solo en nuestro país, sino también a nivel mundial, pues se trata de una ley pionera en esta materia. Con la LOPIVI incorporamos a nuestro engranaje jurídico la protección a la infancia como una cuestión integral que im-

³ SAVE THE CHILDREN: “La justicia española frente al abuso sexual infantil en el entorno familiar. Un análisis de casos a la luz de los estándares internacionales de derechos humanos.” [en línea], (2012), < https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/informe_justicia_esp_abuso_sexual_infantil_vok-2.pdf>. [Consulta: 30/10/2022.]

plica a múltiples sistemas sociales. Es el primer paso para que las violencias hacia la infancia y, en concreto, el abuso sexual infantil, tengan el reconocimiento y el peso que se merecen en la agenda pública, tanto por su prevalencia oculta como por sus graves consecuencias sobre las víctimas.

Con la nueva normativa se pone el foco en la aproximación integral al problema, entendiéndola como un proceso multidisciplinar que comprende la suma de medidas de prevención, detección temprana, atención inmediata y recuperación (diferentes fases de la violencia), poniendo en el centro el interés superior de la persona menor de edad. Esta atención debe tener un carácter inclusivo y accesible y se fomenta la correcta coordinación entre todos los actores implicados en el proceso. Asimismo, se refuerzan las medidas de protección para evitar la victimización secundaria. Entre otras cuestiones, se hace especial énfasis en:

- La información y el acompañamiento psicosocial, social y educativo.
- El seguimiento de las denuncias.
- La atención terapéutica tanto para la víctima como para su unidad familiar.
- La formación en igualdad, solidaridad y diversidad.
- El fácil acceso de las víctimas a redes y servicios de carácter público.
- El acompañamiento y asesoramiento en los procesos judiciales.

Con la LOPIVI aparece también el concepto de buen trato, que no es solo la ausencia de violencia. Hablar de buen trato invita a una reflexión mucho más profunda respecto a cómo las personas adultas nos relacionamos con niños y niñas en todos los ámbitos e incide en la atención hacia sus necesidades

de cuidado y bienestar para asegurar su completo desarrollo como individuos.

Por último, resulta imprescindible señalar que la LOPIVI pone especial énfasis en la idea de la aplicación de medidas de prevención, que son aquellas que tienen como objetivo principal evitar la comisión de los delitos de violencia antes de que estos lleguen a producirse. De esta forma, y de la mano de la puesta en marcha de campañas de sensibilización que consigan producir cambios estructurales, se distancia de un enfoque únicamente punitivo.

4. ENFOQUE PREVENTIVO Y GENERACIÓN DE ENTORNOS SEGUROS

La LOPIVI también incorpora el concepto de entornos seguros para la infancia, entendiéndolos como aquellos que permiten que niños, niñas y adolescentes se desarrollen de una forma protegida y que aseguren ese buen trato hacia ellos y ellas. Se tiene el objetivo de convertir en entornos seguros, entre otros, a entidades educativas de cualquier etapa, clubs deportivos, entidades de ocio, sector público (ayuntamientos, fuerzas de seguridad y centros sanitarios) y entidades del sector social.

Un entorno seguro y protector para la infancia deberá disponer de todos los mecanismos necesarios que permitan prevenir cualquier riesgo que pueda tener un niño o niña de sufrir violencia y, a su vez, detectar supuestas situaciones que se produzcan. En este sentido, la formación sobre estas temáticas de los agentes que están en contacto habitual con niños, niñas y adolescentes se erige como una cuestión fundamental: está demostrado que una mejora en la capacitación de los y las profesionales correlaciona con una mayor prevención y detección de casos de violencia sexual contra la infancia. Por ejemplo, en

el ámbito educativo, las carencias formativas del profesorado para abordar estas temáticas contribuyen a la invisibilización del problema. Considerando que colegios e institutos son unos de los lugares donde la infancia y la adolescencia pasan la mayor parte de su tiempo, la formación del profesorado como agente clave debería tener un peso esencial.

La creación de entornos seguros supone un gran avance en la prevención de la violencia en cualquiera de sus formas, y particularmente en el abuso sexual infantil. Un entorno seguro y protector disminuye considerablemente las probabilidades de que se produzcan abusos hacia la infancia. Desde Save the Children, en línea con estas disposiciones normativas, se considera imprescindible la necesidad de contribuir a la puesta en marcha de entornos protectores para la infancia que creen las condiciones necesarias para que niños y niñas se desarrollen en condiciones de buen trato y libres de cualquier forma de violencia en todos los ámbitos en que se desenvuelvan.

El objetivo es dotar a las entidades de mecanismos de protección integral y eficaces para la prevención, detección y respuesta a situaciones de violencia contra la infancia, y acompañarlas en su implementación, para que niños y niñas puedan desarrollarse en entornos protectores y de buen trato.

Para ello se realiza, en primer lugar, un análisis del sistema de protección de la entidad mediante una revisión de las políticas internas existentes, entrevistas con personas clave y recomendaciones para fortalecer la protección a la infancia.

En segundo lugar, se propone el desarrollo del modelo de entornos seguros y protectores de Save the Children, compuesto por los siguientes elementos:

1. Liderazgo y cultura de protección: Declaración institucional de la entidad sobre su compromiso contra la violencia hacia la infancia en el seno de todas sus actividades (objetivos, alcance, principios inspiradores, etc.).

2. Estructura organizativa de protección: Puestos clave en la entidad, sus roles y responsabilidades en relación con la protección a la infancia.
3. Prevención de la violencia: Herramientas para una adecuada prevención de la violencia (código de conducta para profesionales, sistemas de contratación segura, análisis de riesgos, etc.).
4. Detección de casos: Indicadores de detección de situaciones de violencia contra niños y niñas y cómo abordar por parte de los profesionales de la entidad el testimonio de un niño o niña víctima de violencia.
5. Espacios físicos y emocionales: Espacios protectores en su dimensión física (instalaciones) y cálidos emocionalmente.
6. Profesionales: Conocimiento y cumplimiento de la normativa de protección (con aspectos contractuales a considerar).
7. Empresas proveedoras: Compromisos que proveedores, empresas subcontratadas o terceros deben asumir en materia de protección a la infancia a la hora de colaborar con la entidad.
8. Participación infantil: Participación de los niños y niñas pertenecientes a la entidad en el diseño de los aspectos de la política de protección que les afectan y la adaptación de la misma para una adecuada comprensión.

En tercer lugar, se acompaña a la entidad en la propia implementación del modelo de entorno protector, resolviendo todas las incidencias que vayan surgiendo en el proceso.

Por último, se lleva a cabo una formación completa e integral a todas las personas profesionales de la entidad, para que puedan interiorizar y aplicar correctamente el modelo en su día a día: los beneficios de este modelo son evidentes no solo

para los niños y niñas y sus familias, sino también para los equipos de profesionales y la entidad implicada.

5. CONCLUSIÓN

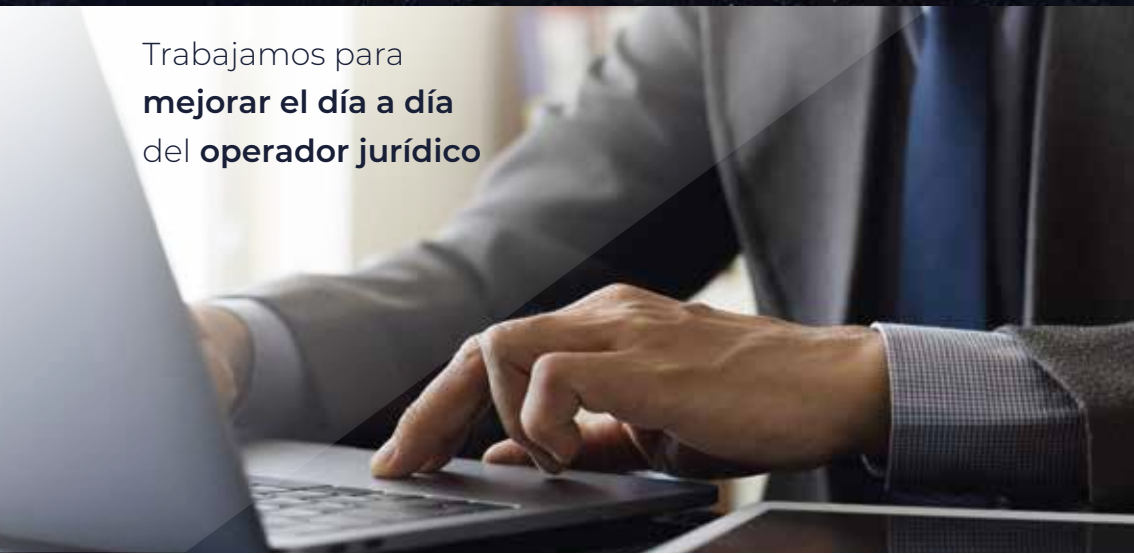
Solo existe un tipo de violencia hacia la infancia que podemos tolerar como sociedad: la violencia que no se produce. Como se ha podido destacar, esta apuesta por un enfoque preventivo es uno de los pilares de la LOPIVI, una nueva normativa de protección que supone un cambio de paradigma. En este escenario, los tipos de violencia más ocultos como son las violencias sexuales y, en concreto, el abuso sexual infantil, empiezan a convertirse en problemáticas más conocidas y reconocidas por la opinión pública y los decisores políticos: todas las personas que tenemos contacto habitual con niños y niñas en nuestro desarrollo profesional o vida privada quedamos señalados por la normativa para actuar frente al silencio que hasta el momento impera.

En Save the Children seguiremos considerando la protección integral a la infancia frente a la violencia como uno de los elementos que configuran nuestra razón de ser. La implementación de la LOPIVI supone un gran avance en la erradicación de la violencia, con medidas fundamentales y de alto impacto, como son la formación y capacitación de profesionales y la generación de entornos seguros y protectores para la infancia.



Inteligencia jurídica en expansión

Trabajamos para
mejorar el día a día
del **operador jurídico**

A close-up photograph of a person's hands in a grey suit typing on a laptop keyboard. The image is partially obscured by a diagonal white line that separates it from the text above.

Adéntrese en el universo
de **soluciones jurídicas**

 96 369 17 28

 atencionalcliente@tirantonline.com

prime.tirant.com/es/