



# Universidad de Oviedo

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA: EQUIDAD E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**PERCEPCIÓN DE LA VIOLENCIA EN LOS ADOLESCENTES  
EN EL ÚLTIMO CURSO DE SECUNDARIA. INTERVENCIÓN  
A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA UNA  
EDUCACIÓN EQUITATIVA.**

MÓNICA DELGADO CUERVO

2022



Universidad de Oviedo

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA: EQUIDAD E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**PERCEPCIÓN DE LA VIOLENCIA EN LOS ADOLESCENTES  
EN EL ÚLTIMO CURSO DE SECUNDARIA. INTERVENCIÓN  
A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA UNA  
EDUCACIÓN EQUITATIVA.**

MÓNICA DELGADO CUERVO

DIRECTORES:

JUAN CARLOS SAN PEDRO VELEDO

MARÍA DEL HENAR PÉREZ HERRERO

2022



## RESUMEN DEL CONTENIDO DE TESIS DOCTORAL

1.- Título de la Tesis	
Español: Percepción de la Violencia en los Adolescentes, en el Último Curso de Secundaria e Intervención a través de la Educación Artística para una Educación Equitativa	Inglés: Perceptions of Violence amongst Final Year Secondary Students: An Arts-based Intervention Aimed at Furthering Egalitarian Education
2.- Autor	
Nombre: Mónica Delgado Cuervo	
Programa de Doctorado: Equidad e Innovación en Educación	
Órgano responsable: Centro Internacional de Postgrado	

### RESUMEN (en español)

Con esta investigación se pretende realizar un acercamiento al conocimiento de la percepción de violencia que tiene el adolescente en su entorno más próximo. Este conocimiento será clave en la elaboración de una intervención a través de la educación artística que pretende dotar al adolescente de capacidad crítica ante la “cultura de violencia”. Los problemas de autoestima pueden ser un factor de riesgo frente a la violencia (Palomero y Fernández, 2001), por lo tanto, es importante, fortalecer la autoestima del adolescente, siendo nuestra propuesta, llevarlo a cabo a través de la creación artística con constantes referencias a la producción artística del siglo XX y XXI.

Los principales objetivos de esta tesis son, por un lado, explorar la percepción que tienen los y las adolescentes de las conductas violentas y sus manifestaciones, con la finalidad de plantear una propuesta de intervención orientada a utilizar el arte en sus distintas formas de expresión y manifestación para generar conciencia crítica y desarrollar habilidades personales y sociales, en los adolescentes para hacer frente a la violencia del entorno, y por otro, determinar los criterios utilizados por los adolescentes en el reconocimiento de la violencia a través de la imagen.

Se han utilizado cuestionarios ya validados como son el test LAEA (Garaigordobil, 2011) para la evaluación del autoconcepto y el Cuestionario de Exposición a la violencia (Orue y Calvete,



2010) para conocer el grado de percepción violencia en los y las adolescentes.

Los análisis de datos se han centrado en análisis descriptivos, utilizando las medidas de tendencia central y dispersión, como media aritmética, desviación típica, varianza y percentiles, y comparativos mediante las pruebas T de Student tanto para medidas relacionadas como para medidas independientes.

Los resultados confirman que la intervención en educación artística, utilizando manifestaciones artísticas con la violencia como tema principal, puede modificar el autoconcepto, en su dimensión corporal, de las adolescentes. Sin embargo, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el caso de los adolescentes. Tras una revisión del material empleado, se observa un predominio de la figura de la mujer como protagonista, en las imágenes utilizadas. Asimismo, los resultados sugieren que el criterio principal que los adolescentes utilizan para la valoración de violencia en la imagen, está relacionado con el reconocimiento del icono y del indicio y minoritariamente reconocen la simbología en la imagen, quedando en una lectura literal de la imagen. Por lo tanto, esta tesis, pretende contribuir a la reivindicación de la necesidad de una alfabetización de la imagen en la escuela que aportaría una mejora en el pensamiento crítico del alumnado, siendo este uno de los objetivos que debe perseguir la escuela del siglo XXI. (Schleicher, 2018)

Consideramos que es necesario continuar estudios de investigación que sigan esta línea de trabajo, y nos permitan conocer la o las variables que han influido en la diferencia estadísticamente significativa del autoconcepto en la dimensión corporal, para las adolescentes y no así, en los adolescentes. Siendo conscientes de las limitaciones del estudio, como son una muestra reducida y las escasas horas dedicadas a educación artística en la escuela, se plantea continuar con procesos de investigación prolongados en el tiempo y con una mayor muestra.

### **RESUMEN (en inglés)**

The aim of this research is to gain an insight into the perception of violence that adolescents have in their immediate environment. This knowledge will be key in the development of an intervention through arts education that aims to provide adolescents with a critical capacity in



the face of the "culture of violence". Self-esteem problems can be a risk factor for violence (Palomero and Fernández, 2001), therefore, it is important to strengthen the self-esteem of the adolescent, and our proposal is to carry this out through artistic creation with constant references to the artistic production of the 20th and 21st century.

The main objectives of this thesis are, on the one hand, to explore the perception that adolescents have of violent behaviour and its manifestations, with the aim of proposing an intervention proposal aimed at using art in its different forms of expression and manifestation to generate critical awareness and develop personal and social skills in adolescents to deal with violence in their environment, and on the other, to determine the criteria used by adolescents in the recognition of violence through images.

Validated questionnaires were used, such as the LAEA test (Garaigordobil, 2011) for the evaluation of self-concept and the Exposure to Violence Questionnaire (Orue and Calvete, 2010) to determine the degree of perception of violence in adolescents.

Data analysis focused on descriptive analyses (using measures of central tendency and dispersion, such as arithmetic mean, standard deviation, variance and percentiles) and comparative analyses using Student's t-tests for both related and independent measures.

The results confirm that intervention in arts education, using artistic manifestations with violence as the main theme, can modify the self-concept, in its corporal dimension, of adolescent girls. However, no statistically significant differences were found in the case of adolescents. After a review of the material used, a predominance of the female figure as the protagonist was observed in the images used. Likewise, the results suggest that the main criterion used by adolescents to evaluate violence in the image is related to the recognition of the icon and the index and, to a lesser extent, they recognise the symbolism in the image, remaining in a literal reading of the image. Therefore, this thesis aims to contribute to the vindication of the need for image literacy in schools, which would improve students' critical thinking, this being one of the objectives that the school of the 21st century should pursue (Schleicher, 2018).

We consider that it is necessary to continue with research studies that follow this line of work, and allow us to find out the variable or variables that have influenced the statistically significant difference in self-concept in the body dimension for adolescent girls and not so in adolescent boys. Being aware of the limitations of the study, such as a small sample size and the few hours



Universidad de Oviedo

dedicated to arts education at school, it is proposed to continue with research processes over a longer period of time and with a larger sample.

**SR. PRESIDENTE DE LA COMISIÓN ACADÉMICA DEL PROGRAMA DE DOCTORADO  
EN EQUIDAD E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN**

A José María Cuervo Blanco (1926-2021),  
mi abuelo y mi primer maestro, al que la guerra  
privó de su gran deseo: seguir estudiando.

Te quiero, Tito.

## Agradecimientos

Agradecer especialmente a mis directores, Henar y Juan Carlos, que confiaran en el proyecto.

Agradecer, a mis hijos, Paola y Álvaro, que hayan respetado mis momentos de estudio, a mi marido, Julio, que me haya apoyado en cada decisión y a mis padres, Juan Carlos y Violeta, que siempre hayan creído en mí.

Agradecer también a los que me ayudaron cuando los necesitaba, José Luis San Fabián y M<sup>a</sup> Mercedes Inda por su ayuda con mis despistes y agobios, a los Departamentos de Lengua y Literatura y Orientación de mi centro, por las sempiternas consultas y a mi amiga Mariola por amortiguar mis caídas al vacío.

Este proyecto no hubiese salido adelante sin la colaboración de los profesores de Educación Plástica y Visual, Antonio Álvarez, Sonia Fernández y Andrés Álvarez.

Y un último gracias, a mi fuente de inspiración, a los protagonistas de esta historia, a mis alumnas y alumnos.

De acuerdo con la Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, que en su art. 14 establece “la implantación de un lenguaje no sexista en el ámbito administrativo y su fomento en la totalidad de las relaciones sociales, culturales y artísticas”, este trabajo de investigación ha pretendido hacer un uso no sexista del lenguaje, aunque se haya podido utilizar el masculino para referirse a hombres y a mujeres.

## CONTENIDO

<b>Introducción .....</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I: MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>5</b>
<b>Estado de la Cuestión .....</b>	<b>6</b>
<b>Motivación y objetivos del estudio .....</b>	<b>29</b>
<b>Capítulo 1. La Violencia y sus Manifestaciones en la Adolescencia. ....</b>	<b>31</b>
<b>Conflicto, agresividad y violencia .....</b>	<b>31</b>
<b>Relación entre los conceptos de agresividad y violencia. ....</b>	<b>40</b>
<b>Modelos teóricos de la conducta violenta. ....</b>	<b>42</b>
<b>Factores de riesgo y factores protectores de la violencia .....</b>	<b>48</b>
<b>Violencia simbólica .....</b>	<b>55</b>
<b>Capítulo 2. La Adolescencia .....</b>	<b>60</b>
<b>Definición.....</b>	<b>60</b>
<b>Cambios y transformaciones en la adolescencia. ....</b>	<b>62</b>
<b>Relaciones con los padres y hermanos.....</b>	<b>64</b>
<b>Relaciones con los iguales.....</b>	<b>65</b>
<b>Relaciones con otros familiares y adultos significativos.....</b>	<b>66</b>
<b>Perspectivas teóricas de la adolescencia .....</b>	<b>66</b>
<b>Violencia en el entorno del menor.....</b>	<b>67</b>
<b>Capítulo 3. Autoestima y Autoconcepto .....</b>	<b>78</b>

<b>Definición de Autoestima.....</b>	<b>78</b>
<b>Factores de la Autoestima.....</b>	<b>82</b>
<b>Autoconcepto.....</b>	<b>86</b>
<b>Autoconcepto y Adolescencia. ....</b>	<b>89</b>
<b>Capítulo 4. Arte, Violencia y Educación Artística.....</b>	<b>92</b>
<b>Manifestaciones de la violencia a través del arte.....</b>	<b>92</b>
<b>¿Por qué Arte? .....</b>	<b>98</b>
<b>Educación Artística .....</b>	<b>102</b>
<b>Currículo, violencia y Educación Artística .....</b>	<b>111</b>
<b>Análisis de la Imagen.....</b>	<b>113</b>
<b>Semiótica.....</b>	<b>118</b>
<b>Revisión metodológica de investigación en Educación Artística.....</b>	<b>125</b>
<b>PARTE II: MARCO EMPÍRICO.....</b>	<b>129</b>
<b>Capítulo 5. Justificación y Diseño de Investigación. Estudio 1 .....</b>	<b>132</b>
<b>Justificación del tema .....</b>	<b>132</b>
<b>Delimitación del Tema y Formulación del Problema de Investigación .</b>	<b>135</b>
<b>Objetivos e Hipótesis .....</b>	<b>136</b>
<b>Objetivo General .....</b>	<b>136</b>
<b>Hipótesis .....</b>	<b>137</b>
<b>Metodología y Diseño de Investigación.....</b>	<b>138</b>
<b>Participantes .....</b>	<b>140</b>

Diseño de la investigación .....	142
Dimensiones y variables de estudio .....	144
Técnicas de recogida de información.....	149
Ventajas y limitaciones de la técnica .....	152
<b>Procedimiento .....</b>	<b>152</b>
<b>Deontología.....</b>	<b>155</b>
<b>Programa de Intervención .....</b>	<b>157</b>
Destinatarios .....	159
Objetivos .....	159
Contenidos, Temporalización y Actividades. ....	160
Metodología .....	164
Evaluación del Programa de Intervención .....	186
<b>Análisis de Datos.....</b>	<b>186</b>
<b>Capítulo 6. Resultados. Estudio 1 .....</b>	<b>187</b>
<b>LAEA: Test de Adjetivos de Evaluación de Autoconcepto .....</b>	<b>191</b>
Análisis descriptivo.....	191
Comparación según sexo .....	200
Comparación según titularidad .....	203
Comparación según contexto .....	205
<b>Cuestionario de Exposición a la Violencia .....</b>	<b>207</b>
Análisis descriptivo.....	207
Análisis Descriptivo de Exposición a la violencia según grupo, sexo, contexto y titularidad. ....	209

<b>Capítulo 7. Justificación y Diseño de Investigación. Estudio 2 .....</b>	<b>240</b>
<b>Justificación.....</b>	<b>240</b>
<b>Objetivos.....</b>	<b>241</b>
<b>Metodología y Diseño de Investigación.....</b>	<b>241</b>
Participantes .....	244
Dimensiones y variables de estudio .....	245
Técnica de Recogida de Información.....	246
Procedimiento de análisis de datos .....	247
<b>Capítulo 8. Resultados. Estudio 2 .....</b>	<b>267</b>
<b>Definición Violencia Escolar.....</b>	<b>267</b>
<b>Justificación de la violencia .....</b>	<b>279</b>
<b>Percepción de violencia en la imagen.....</b>	<b>281</b>
Imagen 1.....	282
Imagen 2.....	289
Imagen 3.....	294
Imagen 4.....	300
Correlación entre el Grado de Violencia en la Imagen y los Códigos de Semiótica.....	306
Comparativa por sexos.....	308
Comparativa por Exposición a la Violencia .....	311
Comparativa según grupo, experimental y control .....	314
<b>Capítulo 9. Discusión y Conclusiones .....</b>	<b>316</b>
<b>Referencias Bibliográficas .....</b>	<b>325</b>

<b>Relación de figuras .....</b>	<b>354</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>357</b>
<b>Anexo 1. Tabla de correlación de códigos tras la inter-codificación. ....</b>	<b>357</b>
<b>Anexo 2. Matriz de Segmentos interactiva. Imagen 1 .....</b>	<b>359</b>
<b>Anexo 3- Matriz de Segmentos interactiva. Imagen 2.....</b>	<b>366</b>
<b>Anexo 4. Matriz de segmentos interactiva. Imagen 3.....</b>	<b>372</b>
<b>Anexo 5. Matriz de segmentos interactiva. Imagen 4.....</b>	<b>380</b>
<b>Anexo 6. Solicitud de consentimiento. ....</b>	<b>389</b>
<b>Anexo 7. Encuesta pretest.....</b>	<b>390</b>
<b>Anexo 8. Encuesta Postest.....</b>	<b>395</b>

## Introducción

El trabajo de la presente tesis nace de la confluencia de dos recorridos realizados a lo largo del tiempo y que se han desarrollado casi de forma paralela. Por un lado, los conocimientos adquiridos en la realización de dos másteres universitarios y por otro, la experiencia profesional de 20 años trabajando como docente en Educación Artística, en la enseñanza secundaria.

Un Máster en Arteterapia cursado en la Universidad Complutense de Madrid posibilitó realizar cuatro meses de prácticas en un centro de menores en régimen semiabierto del Principado de Asturias. Los usuarios y las usuarias de este centro eran adolescentes que tenían en común la abundancia de comportamientos antisociales, así como sentencias judiciales por comportamientos violentos.

El Máster “Prevención e Intervención Psicológica en Problemas de Conducta en la Escuela” por la Universidad Valenciana Internacional (VIU), permitió el acercamiento a la escuela desde otro enfoque. En el Trabajo Fin de Máster se realizó un estudio de caso sobre la violencia en los juegos en el ámbito escolar.

Las experiencias académicas se entrelazan con experiencias significativas, como la destrucción el 11 de septiembre de 2001 de las dos Torres Gemelas de Nueva York, cuyas imágenes, pudimos presenciar millones de espectadores por televisión (imágenes difundidas por los medios y censuradas meses más tarde) o la visita a la exposición *A pesar de todo dibujan: la guerra civil vista por los niños* (Anónimo, 2006) en la Biblioteca Nacional de Madrid, una exposición sobre dibujos infantiles, realizados durante la Guerra Civil Española por niños evacuados a colonias alejadas de los frentes de lucha. Me sorprendieron los detalles con sumo realismo dibujados por aquellos niños,

en los que se podía ver de forma recurrente soldados, la aviación, la evacuación a refugios subterráneos o un sinfín de cuerpos desmembrados.

Tiempo después, durante una clase de Educación Plástica y Visual de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), solicité a mis alumnos la realización de un dibujo cuyo tema era *La ciudad del futuro*. En algunos de aquellos trabajos se percibía una sensación de inseguridad por la presencia de hombres armados disparando a la policía, pero lo que llamó mi atención fue la representación de hombres tirándose al vacío desde la parte alta de los edificios. Inmediatamente entraron en juego mis dos vivencias antes relatadas. Aquellos pequeños hombres boca abajo hacían referencia a las imágenes emitidas, aunque más tarde prohibidas, de hombres arrojándose desde las Torres Gemelas de Nueva York. Por otra parte, la cantidad de violencia en algunos dibujos no distaba mucho de los realizados por los niños que habían vivido la Guerra Civil Española.

El profesor de Historia del Arte, Bozal (2006) cuestiona un planteamiento que defienden distintos autores (Penalva, 2002; Díaz-Aguado, 2003; Vilar, 2006; Sontag, 2010) que afirman que el conocimiento directo y repetido del ejercicio de la violencia a través de los medios de comunicación de masas, produce embotamiento y pérdida de efecto, pues el espectador se acostumbra a estas imágenes, que terminan por pasar desapercibidas o aceptarse, como la manifestación de hechos más o menos esperados. Sontag en su libro *Ante el dolor de los demás* lo define de la siguiente forma: “Esto parece normal, es decir, adaptación. Al igual que se puede estar habituado al horror de la vida real, es posible habituarse al horror de unas imágenes determinadas” (Sontag, 2010, p.73) o como define Vilar “la anestesia de nuestra mirada ante tanta violencia y tanto dolor” (2006, p. 109). Pero Penalva advierte del peligro de interiorizar la violencia y con ella, las justificaciones de dicha violencia, considerando a la violencia de los medios de

comunicación como una forma más de violencia cultural, ya que, a través de su papel de agente de socialización, puede contribuir a la legitimación de la violencia.

Sin embargo, Bozal (2006) no está seguro de que este juicio sea totalmente adecuado y lo considera en exceso simple. Afirma “la propia experiencia personal, nos enseña que es muy difícil desactivar imágenes, no por repetidas, continúan siendo menos trágicas” (p.25). Comparto con Bozal que se torna difícil desactivar ciertas imágenes y las conexiones que dichas imágenes o iconos activan en nuestra memoria, como el hecho de que un simple monigote cabeza abajo nos traslada de nuevo a las Torres Gemelas.

En todos estos casos no sólo es difícil desactivar la carga expresiva y la emoción catártica de estas imágenes, poseen, además, la virtud de suscitar de inmediato la asociación con aquellas otras que corresponden a acontecimientos del pasado, y establecer de ese modo un nexo que marca el carácter trágico de buena parte de nuestra historia y de nuestra experiencia (Bozal, 2006).

De las experiencias en el trabajo con adolescentes, a lo largo de estos años, se observa una tendencia a la representación de la violencia, en ocasiones explícita y con gran realismo, que sitúa al docente en el cuestionamiento de los límites de lo permitido. Este trabajo de tesis surge de la reflexión sobre el papel del docente ante la violencia percibida por el adolescente.

Esta tesis doctoral está organizada en nueve capítulos, distribuidos en dos bloques, una primera parte destinada al Marco Teórico, que engloba los cuatro primeros capítulos y una segunda parte correspondiente al Marco Empírico, en el cual se desarrollan dos estudios, los capítulos cinco y seis se dedican al Estudio 1 y los capítulos siete y ocho, al Estudio 2. El trabajo finaliza con el capítulo nueve dedicado a las conclusiones. Los capítulos se desarrollan de la siguiente forma:

1. En el primer capítulo se realiza una aproximación al concepto de violencia, se revisan sus modelos teóricos, los factores de riesgo y de protección de la violencia, así como el concepto de violencia simbólica.
2. En el segundo capítulo se recogen las principales características, el tipo de relaciones que se establecen y las principales perspectivas teóricas de la etapa de la adolescencia.
3. El tercer capítulo está dedicado a la autoestima y al autoconcepto y su importancia en la adolescencia.
4. El cuarto capítulo está dedicado a la Educación Artística y a la metodología de investigación en Educación Artística, así como a las relaciones entre Arte, Educación Artística y violencia.
5. En el Marco Empírico, el capítulo cinco recoge la justificación y el diseño de investigación del Estudio 1: objetivos, muestra, técnica de recogida de datos, propuesta de intervención y análisis de datos.
6. En el capítulo seis se exponen y analizan los resultados obtenidos en el Estudio 1.
7. En el capítulo siete se recoge la justificación y el diseño de investigación del Estudio 2: objetivos, muestra, técnica de recogida y análisis de los datos.
8. En el capítulo ocho se exponen y analizan los resultados obtenidos en el Estudio 2.
9. En el capítulo nueve, y último, se discuten los resultados obtenidos en los dos estudios anteriores incluyendo las limitaciones a los mismos, presentando las conclusiones y las propuestas de mejora y sugerencias de futuras investigaciones.

## **PARTE I: MARCO TEÓRICO**

En los capítulos que se presentan a continuación, se pretende proporcionar un marco teórico en el que se realiza una aproximación a los distintos conceptos relacionados con la presente investigación, como son la violencia, la adolescencia y la educación artística, conectando todos ellos con la variable autoconcepto.

### **Estado de la Cuestión**

En este apartado se exponen las investigaciones más relevantes para el desarrollo de este trabajo de investigación.

Intentar hablar de violencia no es tarea fácil debido a la confusión en el campo semántico y la libertad con la que se usa a menudo el término, en ocasiones incluso de forma errónea (Fernández, Revilla y Domínguez, 2015).

El tema de la violencia es un tema complejo debido también al elevado número de variables que entran en juego: intencionalidad, intensidad, consecuencias, alcance y contexto, entre otras. Este trabajo pretende ser una aproximación a la violencia, tomando la figura del adolescente como protagonista, situándonos en el ámbito escolar, pero sin dejar de lado el resto de los contextos como el familiar, social, mass media, etcétera. Por este motivo se ha optado por trabajar con estudiantes del último curso, 4º, de Enseñanza Secundaria Obligatoria (en adelante ESO), y en consideración a algunas características propias de este periodo evolutivo conocido como adolescencia:

[...] cambios físicos, cognitivos, y psicosociales que vienen a favorecer unos determinados comportamientos que suelen generar conflictos con el mundo de los adultos, favoreciendo la aparición de nuevos riesgos para los que en general no tenemos respuestas claras, como son las adicciones, las conductas antisociales, el fracaso escolar, el uso incontrolado de las nuevas tecnologías... (Prados, 2011, p.221).

La perspectiva tomada a la hora de enfocar este trabajo, desde el Arte y desde la educación artística, ha permitido incluir en el marco teórico de la investigación trabajos significativos llevados a cabo en ese campo y que suelen quedar fuera en enfoques más transversales o genéricos (Tabla 3). En la búsqueda de estos trabajos de investigación se utilizaron inicialmente las palabras clave, violencia, arte y educación, pero ante la ausencia de resultados se optó por la ampliación de términos y la combinación de estos. Violencia, adolescencia, arte, educación artística, violencia escolar, autoestima e imagen, fueron las palabras utilizadas y para la búsqueda se utilizaron las bases de datos bibliográficas: Dialnet, SciELO, Google Scholar y Scopus, limitando el rango temporal desde el año 2000 a la actualidad.

Uno de estos trabajos es el artículo "La educación artística como motor de cambio social" (2014) de Huerta, director del Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universitat de València. En él, el autor hace mención al inmenso potencial educativo que nos ofrecen las artes visuales, en concreto, su trabajo invita a reflexionar sobre la condición sexual como motivo de sufrimiento dentro de las escuelas, y a aprovechar las posibilidades que tiene la educación artística, para que, a partir del conocimiento de nosotros mismos y de los espacios en que nos movemos, podamos desarrollar estrategias para mejorar la situación de quienes sufren por su condición sexual, eliminando la homofobia entre nuestros estudiantes, y evitando así el dolor que puedan sufrir numerosos adolescentes (Huerta, 2014).

Así, Huerta recoge una cita de Jorge Sequeira, director de la UNESCO en Santiago de Chile, que dice: "Visibilizar las formas de violencia escolar basadas en género nos permite a quienes trabajamos en educación diseñar estrategias para lograr su erradicación" (Sequeira, 2012 citado en Huerta, 2014, p.4), y propugna impulsar

programas educativos que aborden temas de género, orientación sexual, identidad, respeto y derechos humanos para prevenir cualquier forma de intimidación o violencia sexual.

También las guías editadas por Naciones Unidas (UNESCO, 2012) recomiendan tratar la violencia sexual desde la educación artística.

En la misma línea estaría la revisión sistemática de estudios sobre prevalencia de la violencia en el noviazgo (Rubio-Garay et al., 2017), destacando la importancia de incrementar la eficacia de los programas preventivos de la violencia contra la pareja, implementados específicamente en los entornos educativos, ya que con frecuencia las primeras relaciones de noviazgo entre los adolescentes se inician en los centros de educación secundaria.

A su vez, en relación con violencia y adolescencia, tiene especial relevancia el artículo "Diez condiciones básicas para prevenir la violencia desde la adolescencia" de Díaz-Aguado (2003), experta en violencia escolar con numerosos estudios y publicaciones. Todo el artículo merece especial atención, ya que Díaz-Aguado aporta las pautas a seguir para evitar la violencia en entornos escolares (2004, 2005, 2006).

La repetida exposición a la violencia a través de los medios de comunicación puede producir cierta habituación, con el consiguiente riesgo que de ello se deriva de considerar la violencia como algo normal, inevitable; reduciendo la empatía con las víctimas de la violencia. Para favorecer la superación de esta tendencia conviene promover en los niños y en los jóvenes una actitud reflexiva y crítica respecto a la violencia que les rodea, también la que les llega a través de los medios de comunicación (Díaz-Aguado, 2003).

Para que los adolescentes lleguen a apropiarse y "hacer suyas" las herramientas democráticas, no violentas, es preciso que interactúen en actividades que les permitan

llevar a cabo dicha apropiación. Para lo cual parece ser imprescindible, que participen activamente en una comunidad democrática; porque, como señalaba Dewey (1916) para que la democracia pueda ser el objetivo de la educación debe ser también el medio.

Por su parte, García Morales (2012) nos muestra la importancia del arte, la cultura y la educación artística como estrategia para una educación inclusiva e intercultural, presentando una propuesta de experiencias que se han desarrollado en este ámbito.

Entre las funciones del arte (Graeme, 1996, citado por García Morales, 2012) destacan las recogidas en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Funciones del Arte*

---

FUNCIONES DEL ARTE

---

Medio para la comunicación e identificación con el otro.

Terapéutica

Ejercita y entrena nuestra percepción de la realidad

Transmite sensaciones con una intensidad y trascendencia, difícil de alcanzar en la realidad.

Su influencia política, económica y social.

Su valor económico, convirtiéndose así en un determinante del estatus; sin coleccionistas, no hay arte.

Reflexión acerca de la realidad

---

Fuente: Graeme, 1996, citado por García Morales, 2012, p.4

García Morales (2012) expone algunas experiencias educativas que se llevaron a cabo dentro de la expresión plástica:

**Tabla 2***Algunas Experiencias Educativas en el Ámbito de la Educación Artística*

<i>Nombre Programa</i>	<i>Museo</i>	<i>Características</i>
<i>Hands-on art</i>	Museo Metropolitano de Nueva York	Destinado a las personas con discapacidad psicomotriz. Aprendizaje por descubrimiento.
<i>The Touch Collection</i>	Museo Metropolitano de Nueva York	Reproducciones pensadas para ser tocadas.
<i>Learning Through Art</i>	Natalie Lieberman	Reforzar materias del currículo oficial a través de actividades artísticas.  Promueve intercambios culturales entre Guggenheim de Bilbao y de Nueva York.
ARTIUM	Centro Museo Vasco de Arte Contemporáneo de Álava	Cuentan con un programa para personas con discapacidad visual.
Fundación Síndrome de Down y Fundación Argadini	Museo Thyssen  Museo Tiflológico	Propuesta de educación emocional a través de la creatividad, mediante juegos, colores, comunicación, etc.  Se puede tocar todo lo expuesto. Indicadores de voz en cada sala. Sin barreras arquitectónicas.

---

Fuente: Adaptado de García Morales, 2012, p.8

Entre las experiencias que utilizan alguna manifestación artística para trabajar desde el ámbito educativo, destaca, el trabajo de Parrilla, Raposo-Rivas, Martínez-Figueira y Doval (2017) “Fotovoz”. Esta experiencia utiliza una metodología de investigación-acción participativa que, a través de un uso de fotografías y otros recursos producidos por los participantes, promueve la reflexión y mejora sobre cuestiones relacionadas con sus propias necesidades y la comunidad a la que pertenecen.

La importancia de esta intervención es que ha demostrado una potencialidad relevante para que algunos estudiantes que habían sido identificados por sus profesores/as como vulnerables, encontrasen la oportunidad para expresarse de un modo más sencillo, afín y que les fortalecía.

Continuando en el ámbito de la educación artística, y centrándose específicamente en la violencia, tenemos el trabajo de investigación que realizó García Leal (2014) *Prevención de la Violencia Escolar, una propuesta didáctica desde las Artes*, en el que diseña una intervención con alumnado de primaria, siendo la observación la única herramienta de recogida de datos, con un instrumento sustentado en el DSM IV-TR (APA 2000). Las actividades realizadas abarcan la música, el teatro y la expresión plástica. A lo largo de la investigación se hace evidente la importancia de una perspectiva educadora basada en los valores, lo que permite a los estudiantes reflexionar acerca del maltrato como un comportamiento inaceptable y rechazable, que no puede ser justificado desde ningún punto de vista. Es necesario analizar y reflexionar acerca del otro como ser que siente, piensa y deber ser respetado en la diferencia. El desarrollo de los valores en los estudiantes tiene sentido cuando éstos se logran conectar con la vida, y en la práctica cotidiana llegan a convertirse en estrategias prácticas para la prevención y resolución de conflictos, que permitan a los estudiantes ser mejores seres humanos. Entre sus propuestas, destaca la idea de hacer reflexionar al alumnado acerca del otro como ser que

siente, piensa y debe ser respetado en la diferencia, comenzando por el respeto a la producción artística del otro, a sus ideas y a su forma de expresarse, contexto que la educación artística nos facilita perfectamente.

No son muchos los trabajos que hemos encontrado en los que se trabaje la violencia a través de la educación artística y la razón podría estar, como afirma Sáinz (2005) en que, “la propuesta de un dibujo acerca de un tema socialmente controvertido me temo que queda fuera de las actividades académicas” (p.212). Las investigaciones de este autor se han centrado en conocer el significado de la violencia real o simbólica en los escolares, pero más recientemente, en aquella que se ejerce mediante los atentados contra la población civil. En el capítulo "Del 11-S al 11-M. La imagen de los atentados en los dibujos de los niños", lleva a cabo un análisis de los dibujos realizados por los niños, semanas posteriores al atentado del 11-M en Madrid, que asisten a los colegios cercanos al lugar del atentado.

Pensamos que trabajando el concepto de violencia desde la educación artística y visual es inevitable plantearse la imagen como transmisor de la violencia. Por lo tanto, si nuestro objetivo principal es explorar la percepción que tienen los y las adolescentes de las conductas violentas y sus manifestaciones, no se podría obviar la imagen como una de las fuentes de dicha percepción y cabría, a su vez, preguntarse qué recursos utiliza el adolescente para la identificación de la violencia en la imagen.

La revisión bibliográfica pone de relieve que la imagen es un aspecto olvidado en el estudio de la violencia.

A continuación, se presenta una serie de investigaciones centradas en la relación entre violencia e imagen.

Desde la investigación y la docencia artística en relación con la violencia de género surge la plataforma ACVG [www. artecontraviolenciadegenero. org](http://www.artecontraviolenciadegenero.org) una

plataforma web cívica y activista contra la violencia de género formada por artistas interdisciplinarios y feministas, investigadores, educadores y ciudadanos. ACVG tiene como función dar visibilidad a la violencia de género a través del arte y de la tecnología.

Los medios han sido culpabilizados de provocar y aumentar la violencia en la sociedad, por lo que han surgido investigaciones centradas en esta área, como la realizada por Huesmann (1986) en Estados Unidos, que concluye, aunque no sin críticas, que las estadísticas reflejan un aumento de la violencia juvenil y la delincuencia a la vez que la televisión incrementa la tasa de violencia visualizada en los hogares norteamericanos. Sin embargo, en estudios más recientes, (Huesmann et al., 2003) va más allá afirmando que, una exposición frecuente a la violencia en la niñez tiene efectos duraderos, como la tendencia a comportarse de forma agresiva o violenta en la edad adulta. Siguiendo esta misma línea de trabajo y analizando la exposición a la violencia en la etapa infantil estaría *La violencia en los dibujos animados norteamericanos y japoneses: su impacto en la agresividad infantil* (Manzo y Virrueta, 2009) concluye que la violencia presentada en los dibujos animados norteamericanos y japoneses tuvo un mismo efecto sobre las características agresivas de la personalidad infantil, siendo algunos de los efectos presentados los de desinhibición, imitación, estimulación, catarsis, sensibilización y tolerancia. Entre los múltiples factores que pueden estar relacionados con los efectos de la violencia televisiva sobre los niños, se encuentra el nivel cultural de éstos. A este respecto Bonilla (1995) comenta que la educación que el niño posea y su capacidad para discernir y analizar los contenidos televisivos determinará el efecto de éstos sobre él. Encontramos en las palabras de Bonilla la justificación para una educación basada en análisis crítico del contenido visual, al que el adolescente está sometido, y más concretamente al contenido visual violento.

Pero la exposición a la violencia no sólo está relacionada con los efectos directos en las conductas violentas, sino también sobre las representaciones de la violencia y sus efectos indirectos en las mentalidades. Así se desprende de la reflexión de Imbert (2002) en el artículo "Violencia y representación: nuevos modos de ver y sentir". Para Imbert dichas representaciones de la realidad reflejan las mutaciones que se están produciendo en los modos de sentir y la emergencia de nuevas formas de violencia simbólica:

- La trivialización de la violencia en muchas formas narrativas (televisión, cine, videojuegos).
- La transformación en espectáculo de los *reality show* y los rituales comunicativos que establecen.
- La domesticación de la muerte en los vídeos domésticos y el juego.
- La estetización del horror en algunas expresiones artísticas.

Estas reflexiones nos invitan a acercarnos a la realidad del adolescente, con el fin de conocer su percepción de la violencia y su posicionamiento ante ella.

La representación virtual de la violencia, sin duda tiene que ver con la estructura de muchas formas narrativas en boga entre la juventud, por ejemplo, en el relato de acción, que abunda en series norteamericanas, donde parece que todos los medios son válidos para conseguir sus fines. Ante esta realidad cabe plantearse ¿hasta qué punto el alumnado adolescente ha interiorizado estas estructuras aceptando que el fin justifique la violencia?

Los estudios narrativos demuestran al respecto el incremento de relatos en los que el héroe utiliza de manera gratificante la violencia. La violencia aparece aquí como social y simbólicamente rentable y desaparece la noción misma de sanción.

Cómo escriben los autores del estudio ya citado:

Los pequeños héroes encuentran generalmente confrontados con envites desmesurados, con vistas a no asustar en exceso al telespectador, que podría cambiar de canal (ya que la violencia puede ser repulsiva), la tensión dramática, que alcanza artificialmente sus climas desde los primeros minutos del episodio, se ve regularmente rebajada. La muerte es omnipresente, pero sus consecuencias están cuidadosamente borradas. Para esta segunda fase, se utiliza a menudo el humor y soluciones milagrosas que le quitan al relato parte de su coherencia. De ahí una alternancia de dramatización y desdramatización tan artificial la una como la otra. (Fraug-Meigs y Jehel, 1997, citado por Imbert, 2002, p.36).

Fraug-Meigs y Jehel (1997) nos hablan de “consecuencias cuidadosamente borradas” (p.36) lo que imposibilita que el espectador infantil o adolescente pueda llegar a percibir la violencia observada como dañina o peligrosa. Otros efectos, son los efectos simbólicos de la violencia, como los denomina Imbert (2002), como es el crear indiferencia ante el espectáculo de la violencia, transformando el espectáculo recurrente de la violencia en un ritual desacralizado, es decir en una rutina, en una ceremonia trivializada en la que, despojada de su carga simbólica, la violencia ya no es más que un "escenario" (Imbert, 1992), un marco casi obligado, un espacio de saturación donde el objeto se convierte en imaginería, un conjunto de imágenes estereotipadas y recurrentes como queda a todas luces patente en el discurso informativo. Otros efectos son el consumo lúdico de la violencia en grados muy variables, desde el consumo pasivo de imágenes violentas, videojuegos series, hasta productos que han erigido la violencia en estética.

Para poder entender el concepto de violencia simbólica del que nos habla Imbert (2002) recurrimos a la definición que Bourdieu y Passeron nos presentan en su libro *La*

*Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*: “Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza” (2001, p.4).

Imbert (2002) dirá que esta violencia de la representación se traduce en un poder simbólico, poder que reside en el *hacer ver* y *el hacer creer* más que en la imposición coercitiva de objetos y conductas, un poder representativo, que produce efectos simbólicos ligados a las formas de la representación. Un ejemplo de ello lo encontraríamos en el cristianismo, al convertir la imagen de una víctima de la violencia en el símbolo de la nueva religión que terminó impregnando al Imperio y a toda Europa (López-Serrano, 2008).

En la publicación "La imagen violenta como argumento contra la violencia. El papel de las imágenes violentas en la lucha por los derechos civiles afroamericanos" (López-Serrano, 2008) encontramos una constante referencia a “imágenes violentas” sin una clara instrucción sobre lo que consideran por imágenes violentas. El ataque policial con perros a personas afroamericanas podría ser identificada como una imagen violenta, casi por unanimidad, pero ¿tendría la misma consideración una imagen de carteles señalando espacios diferenciados para blancos y negros? Esta pregunta nos dirige nuevamente hacia el que será uno de los objetivos específicos de este trabajo, conocer los criterios que utiliza el adolescente para identificar violencia en la imagen.

A partir de la revisión bibliográfica, percibimos la escasez de estudios que aborden violencia, educación artística y adolescencia, por lo que consideramos necesario trabajar en el ámbito de estos tres campos, y para ello, la consideración y valoración de la autoestima nos parece un eje fundamental.

Como desarrollaremos posteriormente, la autoestima es un factor importante en la victimización por violencia, así como en el desarrollo del adolescente. Pero también, como argumenta García Morales (2012) “el arte puede ayudar a las personas en riesgo o en exclusión social a una integración más real y profunda, desarrollando en ellas tanto habilidades sociales, corporales y psicológicas, así como un desarrollo verdadero de la autoestima y el autoconcepto” (García Morales, 2012, p.7). En esa misma línea trabaja Weir (2007) en el programa didáctico desarrollado en el museo Tate Modern, en el que sitúa, a los participantes del programa, ante la visión de una serie de obras de arte seleccionadas por su temática sobre la violencia. Weir (2007) pretende que el espectador mire el conflicto y la agitación de la vida con los ojos del artista porque nos ayudará a una mejor comprensión de cómo nos sentimos y nos enfrentamos a la violencia. “Llevar la violencia a la superficie, a la conciencia, también puede ayudarnos a lidiar con ella” (Weir, 2007, p.382).

Centrando la atención en aspectos como la autoestima y el arte, cabría destacar la tesis realizada por Andreu (2015), un trabajo innovador sobre aprendizaje posmoderno y emocionante en Educación infantil, proponiendo como herramientas de aprendizaje interdisciplinar el arte contemporáneo y la fotografía mediante una metodología de Trabajo por Proyectos Artísticos.

Muy interesantes han sido las experiencias de Bonilla (2004) en distintos centros educativos en la ciudad de México y en la ciudad de Madrid, con adolescentes que mostraban algún tipo de conflicto y con los que desarrollaba talleres de distintas actividades plásticas. Su objetivo era “despertar el interés por la autorreflexión, mediante el intercambio de experiencias que pudiesen servir para reforzar su autoestima y afianzar su identidad, al fortalecer sus capacidades expresivas” (2004, p.239).

Lekué (2013) por su parte, ofrece en su trabajo ciertas evidencias empíricas que

relacionan el autoconcepto social, con la comprensión visual.

Sin embargo, esta revisión no quedaría completa sin estudios recientes que relacionaran la exposición a la violencia con la autoestima. Loyola (2020) afirma en su tesis *Comunicación padres-adolescentes en la autoestima y la violencia de estudiantes de cuarto de secundaria San Juan de Lurigancho* que existe relación estadísticamente significativa entre el tipo de comunicación que los padres mantienen con sus hijos y el grado de autoestima de estos últimos, pero también entre el tipo de comunicación con los padres y la exposición a la violencia que tienen los hijos. En dirección opuesta a estos resultados Ardiles (2020) expone que las diferentes dimensiones de la exposición a la violencia (casa, calle, colegio y TV) dentro de la realidad estudiada no presentan relación con la autoestima de los adolescentes, aunque afirma que la obtención de datos contradictorios podría justificarse por el contexto de confinamiento en el que se desarrolló la investigación. Resultados homólogos son los obtenidos por Garaigordobil y Pérez (2001) en una intervención con niños de infantil, en la que los datos sugieren que el programa de intervención basado en las artes no influyó de forma estadísticamente significativa en el autoconcepto. Como limitaciones a su investigación estaría la duración del programa, en el que 21 sesiones pudieron no ser suficientes, así como no abordar específicamente aspectos contextuales o ambientales.

Tras la revisión de la literatura, consideramos necesario trasladar al aula la violencia como objeto de estudio a través del arte ya que, como afirma el pedagogo Dallari (2000) “es incongruente la transmisión del conocimiento separado de la posibilidad de verlo y utilizarlo de manera crítica, por lo que necesitamos hacer nuestros los conocimientos y las habilidades adquiridas a través de nuestro propio estilo de aprendizaje, enriqueciendo así nuestra propia identidad cultural” (Dallari, 2000 citado por

Bajardi, 2015, p.2). A este respecto, los trabajos revisados, según el criterio anteriormente comentado, se ordenan en la siguiente tabla:

**Tabla 3**

Resumen de los trabajos de investigación afines a nuestra línea investigadora

Dimensión	Autor	Año	Título	Aportaciones
EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y VIOLENCIA	Ricard Huerta	2014	<i>La educación artística como motor de cambio social</i>	La condición sexual como motivo de sufrimiento dentro de las aulas. Potencial educativo de las Artes Visuales.
EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y VIOLENCIA	Sáinz, Racionero y Gallego	2005	<i>Del 11-S al 11-M. Imagen de los atentados en los dibujos de los niños.</i>	Investiga sobre la influencia de atentados terroristas contra población civil en los dibujos de los niños.
VIOLENCIA Y ADOLESCENCIA	Rubio-Garay, López-González, Carrasco, y Amor	2017	<i>Prevalencia de la violencia en el noviazgo: una revisión sistemática</i>	Justifica la necesidad de implementar programas de prevención de la violencia en E. Primaria y E. Secundaria.
VIOLENCIA Y ADOLESCENCIA	Ministerio de Igualdad y Universidad Complutense	2010	<i>Percepción, actitudes y conductas relacionadas con la violencia de género</i>	El 26% de las chicas y el 35% de los chicos consideran que el control total no es maltrato.

Dimensión		Autor	Año	Título	Aportaciones
VIOLENCIA ADOLESCENCIA	Y	Zurbano, Liberia y Campos	2015	<i>Concepto y Representación de la Violencia de Género: Reflexiones sobre el Impacto en la Población Joven</i>	Hay una brecha entre la percepción social de la adolescencia sobre la violencia de género y la magnitud de este problema en su edad. A las personas adolescentes no se les ofrece la posibilidad de tener una visión crítica sobre la violencia de género debido al limitado concepto mediático de la misma.
VIOLENCIA ADOLESCENCIA	Y	Pablo di Napoli	2016	<i>La violencia en las escuelas secundarias desde tres perspectivas de análisis. Hacia un estado del arte.</i>	La multiplicidad de posibles causas y la diversidad de formas que adquiere la violencia en el ámbito escolar hacen de este un fenómeno complejo.  Consideramos la inclusión en el currículo educativo de un programa
VIOLENCIA ADOLESCENCIA	Y	Vilchis et al.	2015	<i>Prevención de la violencia escolar cara a cara y virtual en bachillerato</i>	de competencia digital una necesidad que evitaría que la problemática del cyberbullying, y por extensión a la violencia que rodea al adolescente según el criterio del docente.

Dimensión	Autor	Año	Título	Aportaciones
VIOLENCIA Y ADOLESCENCIA	Díaz-Aguado	2003	<i>Diez condiciones básicas para prevenir la violencia desde la adolescencia</i>	Cree en la necesidad de abordar el tema desde el marco que nos proporciona el Arte y la educación artística, favoreciendo cambios cognitivos, admitiendo otras interpretaciones como válidas, estimulando la empatía con el artista a través de su obra, ayudando a adquirir habilidades que permitan resolver conflictos o expresar la tensión de forma plástica sin tener que recurrir a la violencia.

Dimensión		Autor	Año	Título	Aportaciones
ARTE	Y	Bonilla	2004	<i>Los efectos del arte en la adolescencia</i>	El objetivo de los talleres plásticos era despertar el interés por la autorreflexión, mediante el intercambio de experiencias que pudiesen servir para reforzar su autoestima y afianzar su identidad, al fortalecer sus capacidades expresivas.
ADOLESCENCIA					
EDUCACIÓN		Parrilla, Raposo-Rivas,	2017	<i>Materiales didácticos para todos: el carácter inclusivo de</i>	Ha demostrado una potencialidad relevante para que algunos
INCLUSIVA	Y	Martínez-Figueira y Doval		<i>fotovoz</i>	estudiantes que habían sido identificados por sus profesores/as como vulnerables, encontrasen la oportunidad para expresarse de un modo más sencillo, afín y que les fortaleciese.
ARTE					
VIOLENCIA	Y	García Leal	2014	<i>Prevención de la Violencia Escolar, una propuesta</i>	Es necesario analizar y reflexionar acerca del otro como ser que siente, piensa y deber ser respetado en la diferencia.
EDUCACIÓN				<i>didáctica desde las Artes.</i>	
ARTÍSTICA					

Dimensión	Autor	Año	Título	Aportaciones
VIOLENCIA ESCOLAR	María José Caballero	2010	<i>Un estudio sobre buenas prácticas</i>	Elementos clave para mantener un buen clima escolar. Visión de los numerosos estudios realizados en nuestro país sobre violencia escolar y convivencia escolar.
VIOLENCIA IMAGEN	E Manzo y Virrueta	2009	<i>La violencia en los dibujos animados norteamericanos y japoneses: su impacto en la agresividad infantil</i>	No hay diferencias entre los dibujos norteamericanos y japoneses. Efectos presentados de desinhibición, imitación, estimulación, catarsis, sensibilización y tolerancia.
VIOLENCIA IMAGEN	E Gerard Imbert	2002	<i>Violencia y representación: nuevos modos de ver y sentir</i>	Se están produciendo mutaciones en los modos de sentir y la emergencia de nuevas formas de violencia simbólica.

Dimensión		Autor	Año	Título	Aportaciones
VIOLENCIA IMAGEN	E	Alfredo López Serrano.	2008	<i>La imagen violenta como argumento contra la violencia. El papel de las imágenes violentas en la lucha por los derechos civiles de los afroamericanos.</i>	Poder de la imagen para denunciar la violencia pero también para justificar hechos violentos posteriores.
ARTE VIOLENCIA	Y	Hannelle Weir	2007	<i>Representations of violence: learning with Tate Modern</i>	Programa didáctico, realizado en el museo Tate Modern, que trabaja con obras cuya temática sea la violencia.
ARTE VIOLENCIA	Y	ACVG	2012	<i>Plataforma Arte contra Violencia de Género</i>	ACVG tiene como función dar visibilidad a la violencia de género a través del arte y de la tecnología.

Dimensión	Autor	Año	Título	Aportaciones
ARTE AUTOESTIMA	Celia García Morales	2012	<i>¿Qué puede aportar el Arte a la Educación? El Arte como estrategia para una educación inclusiva.</i>	Pone de manifiesto la función del Arte como medio para desarrollar habilidades sociales, psicológicas y corporales. Experiencias artísticas.
AUTOESTIMA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	Fabiola Andreu Pérez	2015	<i>El aprendizaje emocionante a través del arte contemporáneo en educación infantil.</i>	Pone de relieve la fotografía como herramienta de investigación en educación y un buen ejemplo de aprendizaje de las emociones a través del Arte.

Dimensión	Autor	Año	Título	Aportaciones
AUTOCONCEPTO Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA	Garaigordobil	2001	<i>Impacto de un programa de arte en la creatividad motriz, la percepción y el autoconcepto en niños de 6-7 años</i>	No se encuentran diferencias estadísticamente significativas en el autoconcepto de los niños tras una intervención basada en las artes.
AUTOCONCEPTO Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA	Pablo Lekué	2013	<i>La comprensión visual y el autoconcepto social en la educación artística escolar</i>	Su trabajo aporta ciertas evidencias empíricas que relacionan el autoconcepto social, con la comprensión visual.

Dimensión	Autor	Año	Título	Aportaciones
AUTOESTIMA Y VIOLENCIA	Ignacio de Loyola Pérez	2020	<i>Comunicación padres-adolescentes en la autoestima y la violencia de estudiantes de cuarto de secundaria San Juan de Lurigancho</i>	Establece la relación entre el grado de comunicación de los padres con el grado de autoestima y el grado de violencia en el adolescente.
AUTOESTIMA Y VIOLENCIA	Carlos Ardiles	2020	<i>Exposición a la violencia y autoestima en estudiantes del nivel secundaria.</i>	Explora la relación entre la exposición a la violencia y el nivel de autoestima de los adolescentes.

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión bibliográfica.

Para concluir, sintetizaré las preguntas que la revisión bibliográfica ha aportado al presente trabajo y que posteriormente ayudarán a definir los objetivos de esta investigación.

- ¿A qué tipo de violencia están expuestos los adolescentes?
- ¿El adolescente justifica el uso de la violencia? ¿El fin justifica los medios?
- ¿Reconocen los adolescentes la violencia expresada a través de la imagen?  
¿Influye el sexo en la percepción de la violencia en la imagen? ¿Influye la naturaleza del centro educativo en la percepción de violencia en la imagen del adolescente?
- ¿Qué elementos justifica el adolescente como violentos en la imagen?
- ¿Puede contribuir el Arte al desarrollo de habilidades personales/inteligencia emocional del adolescente?
- ¿Puede una intervención en Educación Artística modificar la percepción de la violencia en el entorno del adolescente?
- ¿Puede una intervención en Educación Artística influir en la percepción de la violencia a través de la imagen?

### **Motivación y objetivos del estudio**

El presente trabajo se enmarca en el ámbito educativo, pero está abierto a todos los contextos de influencia en el adolescente, como receptor de la violencia, bien sea en la familia, la calle o a través de los medios.

Como ya se ha expuesto anteriormente, Naciones Unidas (UNESCO, 2012) insta a trabajar la violencia sexual a través de la educación artística, aunque no es este tipo de violencia el único al que puede estar expuesto el adolescente. Por ese motivo, el origen de esta investigación está en la necesidad de conocer las posibilidades del Arte como material sensible a la exposición de la violencia por los adolescentes. así como una herramienta que permita fortalecer habilidades personales.

El objetivo del que parte la investigación es “analizar si el arte en sus distintas formas de expresión y manifestación tiene capacidad para generar conciencia crítica y desarrollar habilidades personales y sociales en los chicos y chicas para hacer frente a la violencia del entorno”.

1. Conocer el grado de exposición a la violencia que tienen los adolescentes en los distintos contextos, escolar, mass media, incluyendo su entorno más próximo, el familiar, y sus diferencias según variables como el sexo o zona del centro.
2. Explorar la percepción de los adolescentes con relación a la violencia escolar y la violencia a través de la imagen.
3. Diseñar y aplicar una intervención para generar conciencia crítica frente a la “cultura de violencia” a través de las producciones de artistas; y fortalecer el autoconcepto a través de la producción artística personal.
4. Valorar el impacto de la intervención propuesta. Detectar cambios estadísticamente significativos tanto en el autoconcepto del adolescente como en la percepción de la violencia, en el grupo experimental respecto al grupo de control.

## Capítulo 1. La Violencia y sus Manifestaciones en la Adolescencia.

### Conflicto, agresividad y violencia

Con frecuencia, sobre todo en el lenguaje cotidiano, los términos conflicto, agresividad y violencia son utilizados como sinónimos. De ahí, que comencemos nuestra aproximación a la violencia explorando los límites de dichos conceptos.

Si recurrimos al Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, nos encontramos diferentes acepciones para la palabra conflicto:

1. m. Combate, lucha, pelea. U. t. en sent. fig.
2. m. Enfrentamiento armado.
3. m. Apuro, situación desgraciada y de difícil salida.
4. m. Problema, cuestión, materia de discusión. *Conflicto de competencia, de jurisdicción.*
5. m. *Psicol.* Coexistencia de tendencias contradictorias en el individuo, capaces de generar angustia y trastornos neuróticos.
6. m. desus. Momento en que la batalla es más dura y violenta.

*Real Academia Española: Diccionario de la lengua española, s.f. Definición 1.*

Recuperado el 29 de junio de 2018.

Situándonos en la primera definición, sería complicado diferenciar entre conflicto, agresión o violencia. Sin embargo, Galtung (2003a) apoya y defiende una visión positiva, coincidiendo en que el conflicto no siempre ha de interpretarse como algo negativo, sino como una oportunidad para aprender a resolver problemas de forma positiva.

Desde la perspectiva de la Cultura de Paz, el conflicto no debe ser considerado como algo de lo que tengamos que huir, como algo negativo en sí mismo. Así, Galtung (2003) aboga por una perspectiva positiva del conflicto, viéndolo como una fuerza motivadora de cambio personal y social. Para Lederach (2000), el conflicto es una paradoja, porque supone una interacción entre dos adversarios que compiten por sus intereses pero que, a la vez, han de cooperar para llegar a acuerdos. Por lo tanto, consideramos el conflicto

como una oportunidad de crecimiento personal. Por su parte, Vinyamata (2005) afirma que los conflictos son el motor y la expresión de las relaciones humanas. El conflicto es signo de diversidad, cada persona tiene sus propias opiniones, vivencias, emociones, que no siempre se corresponden con las de los demás, y es la forma de enfrentarse a él la que va a determinar su transformación. Desde esta perspectiva, “el conflicto se nos presenta como una ocasión de aprendizaje en la construcción de nuestras relaciones y un motor de cambio, por tanto, debemos entenderlo no sólo como natural sino como positivo en toda sociedad democrática” (Caballero, 2010, p.155).

La agresividad también está sujeta a diferencias en su interpretación, incluso hay quienes consideran que es intrínseca al ser humano. Sanmartín (2004) afirma que el agresivo nace, situando el origen de la agresividad en el eje biológico. La agresividad, según este autor, “es un instinto y, por consiguiente, un rasgo seleccionado por la naturaleza porque incrementa la eficacia biológica de su portador” (p.21).

En el otro extremo estarían los autores que sitúan la agresividad en el eje psicológico y en el contexto (Fernández, Revilla y Domínguez, 2015).

El eje psicológico recoge los aspectos vinculados a disposiciones diferenciadas entre unos individuos y otros, ya sea por estabilidad comportamental o por respuestas diferenciales ante los mismos estímulos como son los procesos emocionales o cognitivos. En el entorno, se encuentran elementos que han sido considerados esenciales para entender la agresión, como el aprendizaje de los modelos de comportamiento a los que se expone la persona (Bandura, 1987) “crecer en un ambiente violento, sea éste de violencia política o de violencia común, puede favorecer el desarrollo de comportamientos agresivos en niños” (Chaux, et al., 2003, p.55). En este sentido la agresión puede ser

considerada como una respuesta, es decir, una reacción a un entorno. Esta reacción es la llamada violencia reactiva (Chaux et al., 2003). El foco, por tanto, se desplaza a los elementos externos al individuo.

En la misma línea, Huertas (2007) considera que la agresión humana está biológicamente condicionada, pero socioculturalmente modelada por la educación, el modelo parental, el entorno social, la escuela, los amigos, los medios de comunicación y el sistema de valores.

El concepto de violencia, por su parte, es estudiado desde distintas disciplinas, como la Psicología, Sociología, Antropología, Política, Genética, entre otras, que han generado gran número de definiciones, lo que hace complicado establecer un criterio único.

Han sido varios los intentos (Pontara, 1978; Coady, 2007 citado por Fernández, Revilla, Domínguez, 2015) de establecer criterios para ordenar las definiciones de violencia.

Pontara (1978 citado por Fernández, Revilla, Domínguez, 2015, p.19) nos propone tres criterios a los que tiene que adecuarse una definición de violencia:

1. Criterio normativo: lo que se entienda por violento, debe recoger el aspecto ético del término. Lo violento tiene una connotación negativa con elementos discriminativos en la definición, es decir, que si algo violento es peor éticamente hablando que algo no violento debe haber criterios que permitan reconocerlo y afirmarlo.
2. Criterio teórico: una definición de violencia tiene que integrarse en un modelo teórico que justifique las preferencias de la no violencia sobre la violencia, más

allá de la mera prescripción ética. Además de ser preferible éticamente debe serlo social e interpersonalmente.

3. Criterio descriptivo: finalmente, la propuesta que se haga tiene que adecuarse al uso cotidiano de la violencia. Puede matizar, precisar o desbrozar aspectos que en este uso habitual no quede claro, pero tiene que ser fácilmente reconocible, no puede ser un artefacto para uso de eruditos.

Una definición que recoge el criterio normativo sería la de Ortega (2000a) cuando afirma que la violencia interpersonal y el acoso escolar son formas ilegítimas de confrontación de intereses o necesidades que causan con ello un daño físico, social o moral. De la definición de Rosario Ortega destacamos dos conceptos, por un lado “daño social” de forma que la violencia ya no es un problema individual, sino que afecta a intereses colectivos y por otra parte el concepto “ilegítimo” para referirse a la violencia interpersonal y al acoso escolar consideramos que discrimina el uso de la violencia, como pide la definición normativa. Por lo tanto, estaría dentro del bloque de definiciones amplias, en oposición a la corriente legitimista, que estaría respaldada por autores como Hegel, Weber o Parsons que ven la fuerza como un elemento necesario en el orden social normativo (citado por Fernández, Revilla, Domínguez, 2015, p.16) lo que justificaría por ejemplo, cualquier acción policial. Esta corriente se correspondería con el tercer bloque en los que Coady divide las definiciones de violencia (Coady, 2007). A continuación, se resumen los tres bloques en los que se pueden dividir las definiciones de violencia y que nos servirá de punto de partida a la hora de establecer las opciones ante la pregunta ¿Puede estar justificada la violencia?, pudiendo incluir la violencia ejercida por la policía como legítima.

**Tabla 4***Clasificación de Definiciones de Violencia de Coady (2007)*

AMPLIAS	RESTRINGIDAS	LEGITIMISTAS
Tratan de recoger cualquier tipo de restricción impuesta a la persona.	Se restringe a la violencia física observable y a los daños que produce. Excluyen explícitamente la violencia psicológica.	Se restringe a violencia explícita ilegal. La represión policial no es ilegal.

Fuente: Coady (2007)

Las definiciones amplias de violencia tratan de recoger cualquier tipo de restricción impuesta a la persona. Entre ellas está la de Garver y Friedenberg (1968). Para estos autores la violencia, en el ámbito de las interacciones entre personas, se relaciona con la idea de violación más que de fuerza. Toda persona tiene unos derechos que son inalienables por el mero hecho de serlo y que son el derecho al propio cuerpo y el derecho a la autonomía. La violencia sería la violación de los derechos básicos de la persona. Esta violación sería de dos tipos: personal o institucional y puede tener lugar de forma manifiesta o encubierta. La represión policial como el castigo paterno estarían dentro del tipo institucional, lo cual podría confundirse, como hemos señalado anteriormente, el ser una violencia de tipo institucional con estar legitimizada.

En nuestra opinión, la violencia manifiesta sería equiparable a la violencia directa de Galtung (2003b). La violencia directa se presenta como la parte visible de un triángulo que mantiene gran parte de su superficie invisible a los ojos de la sociedad. Estos dos vértices ocultos serían la violencia estructural y la violencia cultural (Galtung, 2003b). La definición de violencia estructural estaría dentro de la clasificación de definiciones amplias ya que, la violencia estructural, se define como el conjunto de estructuras que no

permiten la satisfacción de las necesidades básicas como la alimentación, la vivienda o la educación. Por lo tanto, la violencia estructural es un aspecto evitable, que impide la autorrealización humana (Galtung, 2003b). Más tarde introduce, en el concepto de violencia cultural, aquellos aspectos de la cultura, (el ámbito simbólico de nuestra existencia materializado en religión e ideología, lengua y arte, ciencias empíricas y ciencias formales –lógica, matemáticas-) que pueden utilizarse para justificar o legitimar violencia directa o estructural (Galtung, 2003b, p.7).

Las definiciones restringidas son aquellas que reducen el significado del término a las manifestaciones explícitas de violencia, es decir, a la violencia física observable y a los daños que produce. En las definiciones legitimistas se refieren no sólo a violencia explícita sino a violencia explícita ilegal.

Teniendo en cuenta todas estas consideraciones previas, en el presente trabajo nos situaremos dentro de las definiciones “amplias”, ya que, con ellas, consideramos que no puede haber ningún tipo de violencia legitimada.

Otro enfoque para la clasificación de la violencia es el utilizado en el Informe mundial de Violencia y Salud (Krug et al., 2003) que propone dividir la violencia en tres categorías generales, según las características de los que cometen el acto de violencia: la violencia autoinfligida, la violencia interpersonal y la violencia colectiva. Esta categorización inicial distingue entre la violencia que una persona se inflige a sí misma, la violencia impuesta por otro individuo o un número pequeño de individuos y la violencia infligida por grupos más grandes, como el Estado, contingentes políticos organizados, tropas irregulares y organizaciones terroristas.

En un intento de simplificar y encontrar un núcleo común al concepto de violencia, Fernández, Revilla y Domínguez, (2015) nos proponen el siguiente esquema, (Figura 1), en el que encontramos tres elementos fijos en todo ejercicio de la violencia.

## Figura 1

### *Elementos de la violencia*



Fuente: (Fernández Villanueva et al., 2015, p.19)

Otras definiciones conceptualizan la violencia como una agresividad fuera de control (Sanmartín, 2004) o como un comportamiento agresivo en el que el autor utilizando un objeto o su propio cuerpo puede causar un daño o malestar relativamente grave a otro individuo (Olweus, 1999). Sin embargo, en el ámbito escolar necesitamos una definición más profunda que recoja y describa algunas variables como el tipo de agresión, las posibles causas o incluso la intencionalidad.

En este sentido la Organización Mundial de la Salud (OMS) define la violencia como:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (Organización Mundial de la Salud, 2002, p.5).

Este mismo año, 2002, la Organización Mundial de la Salud expone su preocupación, declarando la violencia como un problema de salud pública.

También tenemos que considerar que la violencia en los medios de comunicación y en la sociedad no ha desaparecido, pero no podemos controlar la tendencia de crecimiento ya que, al no haber un único criterio para definir el concepto de violencia, se torna complicado realizar estudios comparativos. Desde que Vettenburg (1999) declarara en su informe para el Consejo de Europa que no existe una definición clara de violencia escolar, es difícil afirmar si la violencia escolar está aumentando o realizar comparaciones entre las tasas de violencia escolar de diferentes países.

En un intento de aproximarnos a una definición de violencia escolar, se revisan diferentes definiciones que puedan aportar variables o categorías para una posterior codificación de definiciones de violencia.

Farrington y Baldry (2006) definen la violencia como un comportamiento que pretende causar daño, pero en el que también incluyen las amenazas. Es importante observar que la importancia recae sobre la intencionalidad y no sobre las consecuencias como vemos también en la definición de David Huertas (2007) que centra su atención en la intencionalidad de la violencia como rasgo diferenciador, pero además la considera adictiva, se autoalimenta y crece cada vez que se utiliza.

Mas enfocadas hacia el ámbito escolar tendríamos las siguientes definiciones:

La violencia no es únicamente un hecho excepcional, brutal e impredecible que se origina fuera de la escuela, sino también el resultado de frecuentes irritaciones banales, pequeñas agresiones. . . La violencia debería estudiarse a través de tres

grupos de variables: delitos y faltas, micro-violencia y sentimiento de inseguridad” (Debarbieux, Blaya, y Vidal, 2003, p.18).

Es interesante la variable “sentimiento de inseguridad” que introducen Debarbieux, Blaya y Vidal (2003) poniendo el foco de atención sobre la víctima. Es importante observar que los muros de la escuela no deberían ser determinantes para valorar si un tipo de violencia es escolar o no. Hoy en día los jóvenes siguen conectados a Internet fuera del horario escolar, pasando a ser las redes sociales el lugar perfecto para llegar a realizar ciberacoso. En este sentido, entendemos la palabra “entorno” de la siguiente definición y no como un entorno físico:

El comportamiento antisocial en las escuelas comprende todo el espectro de interacciones verbales y no verbales entre personas activas dentro y en el entorno del colegio con intenciones maliciosas o supuestamente maliciosas que causan daños o heridas mentales, físicas o materiales a personas de dentro o en el entorno de las escuelas y que infringen las normas no formales del comportamiento (Huybregts, Vettenburg, y D’Aes, 2003, p.35).

Aunque el término *comportamiento antisocial* es más general que el término violencia, consideramos interesante la definición aportada por Huybregts, Vettenburg, y D’Aes (2003) en la que la intencionalidad vuelve a tener su protagonismo, pero en esta ocasión introduce el término “supuesta” intencionalidad para dejar abierta la posibilidad de calificar como violencia aquellos actos en los que el autor no reconozca la intención de dañar, por otra parte, muy común en el ámbito escolar. Igualmente, interesante y ampliamente discutible es la consideración de “normas no formales del comportamiento”.

Recogemos conceptos como intencionalidad, consecuencias, causalidad o entorno como variables o categorías a tener en cuenta a la hora de analizar las definiciones aportadas por los adolescentes.

### **Relación entre los conceptos de agresividad y violencia.**

Después de haber recogido las definiciones admitidas en el campo científico para agresividad y violencia, creemos que sigue sin ser una tarea fácil el establecer pautas claras de diferenciación.

Podríamos afirmar, al hilo de las aportaciones recabadas, que la violencia implica duración en el ejercicio de poder (repetición) mientras que la agresión remite a actos puntuales (Fernández, Revilla y Domínguez, 2015). Sin embargo, este intento de diferenciación entre violencia y agresividad basado en el concepto temporal no es asumible para Debarbieux, Blaya y Vidal (2003) quienes definen la violencia escolar como un hecho bien puntual o repetido en el tiempo.

Farrington y Baldry (2006) y Huertas (2007) señalan que el rasgo principal de la violencia es la intencionalidad. Para Anderson y Bushman (2002) la agresión se desarrolla alrededor del daño que se produce o se quiere producir, por lo tanto, también hay una intencionalidad, mientras que la violencia se orienta hacia la coacción o la coerción. Es evidente que un daño puede conllevar una coerción y viceversa, pero se pueden diferenciar matices. La distinción de Anderson y Bushman (2002) entre objetivos próximos y últimos puede ser de ayuda en este aspecto. La agresión siempre tiene como objetivo próximo inmediato el daño no deseado del otro, la violencia tiene como objetivo último la coacción o coerción del otro (Fernández, Revilla y Domínguez, 2015).

Para Sanmartín (2004), entre otros, la violencia es la agresividad fuera de control, o una versión extrema, al afirmar que la violencia es agresión extrema con el objetivo de dañar gravemente o destruir a personas, objetos u organizaciones e implicando características de explosividad.

Pero hay definiciones en las que es difícil marcar distancia entre ambos conceptos. Así, Smith y Morita (1999) definen Bullying como “una subcategoría del comportamiento agresivo; pero un tipo particularmente vicioso de comportamiento agresivo, ya que se dirige, a menudo repetidamente, hacia una víctima en particular, que no puede defenderse eficazmente” (p.1). Igualmente, Olweus (1999) define acoso escolar como “un comportamiento agresivo o hacer daño intencionadamente, llevado a cabo de forma repetida o prolongado en el tiempo, en una relación interpersonal caracterizada por el desequilibrio de poder” (p. 10). Por lo tanto, Olweus (1999) identifica tres criterios para poder definir una situación de violencia en la escuela como *bullying*: la intencionalidad, la reiteración y el desequilibrio de poder.

Más tarde, Ortega (2010, citado por Miranda, 2020) incluyó una cuarta dimensión, la ética, que considera al *bullying* como una conducta de transgresión moral, en la medida en que tanto los observadores directos como el propio agresor reconocen esta situación como una conducta inmoral e injusta.

Del Rey y Ortega (2007) consideran el maltrato entre compañeros como un tipo de violencia interpersonal, posición también aceptada por Debarbieux y Blaya (2001).

La relación entre agresividad y violencia puede ser cíclica, considerando la teoría de Chauv (2003) en la que afirma que crecer en un ambiente violento puede favorecer el desarrollo de comportamientos agresivos en niños y, en muchos casos, estos comportamientos agresivos se podrían convertir en comportamientos violentos cuando estos niños crezcan, contribuyendo así al ciclo de la violencia.

Dada la relevancia de la relación entre los conceptos agresividad y violencia al objeto de este estudio, creemos pertinente organizar las diferencias en la siguiente tabla.

**Figura 2**

*Diferencias entre Agresividad y Violencia.*



Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión bibliográfica.

### **Modelos teóricos de la conducta violenta.**

En este apartado no hemos profundizado en los modelos teóricos de la conducta violenta puesto que no es el objetivo de este trabajo de investigación que, entiende la violencia desde un modelo ecológico y, por lo tanto, hemos querido ofrecer una visión general del resto de modelos teóricos.

Los estudios sobre las causas de la conducta violenta coinciden en establecer dos grandes líneas teóricas: las teorías activas o biológicas y las teorías relativas o ambientales.

Las teorías activas o biológicas consideran que la violencia es un componente orgánico o innato elemental para un proceso de adaptación. Suponen que el origen de la agresión se encuentra en los impulsos internos de la persona. Las teorías activas o biológicas se dividen en: teoría genética, teoría etológica, teoría psicoanalítica, teoría de la personalidad, teoría de la excitación transferencia, teoría del síndrome AHA (ira-hostilidad-agresión), teoría de la frustración, y teoría de la señal-activación (Villarreal et al., 2012,b).

Aunque las teorías activas justifican la violencia como una realidad difícilmente modificable, nuestro planteamiento se identifica en un punto de partida con la premisa de que la violencia en el adolescente es susceptible de modificación siguiendo el hilo de las teorías reactivas. Sí que tendremos en cuenta, no obstante, la teoría del síndrome AHA (*Anger-Hostility-Aggression*). Esta teoría supone un desarrollo de la teoría de la excitación transferencia, al destacar la ira y la hostilidad como constructos interrelacionados con la agresión. Un acontecimiento genera una emoción (ira), que se ve influenciada por una actitud negativa hacia los demás (hostilidad) y puede desembocar en una acción violenta (agresión), como consecuencia también de índole negativa. Una de las limitaciones de esta teoría es que permite explicar únicamente la agresión que viene motivada por la ira, como la agresión "hostil" o impulsiva (Spielberg y cols., 1983; 1985; Spielberg, Reheiser y Sydeman, 1995; Spielberger y Moscoso, 1996 citado por Villarreal et al., 2012, b).

Las teorías reactivas o ambientales resaltan el papel del medio ambiente y la importancia de los procesos de aprendizaje en la conducta violenta del ser humano (Mackal, 1983 citado por Villarreal et al., 2012,b). Dentro de las teorías reactivas o ambientales agrupamos: teoría conductual, teoría social cognitiva, teoría del déficit en el

procesamiento de la información, teoría de la interacción social, teoría evolucionista y desarrollista, teoría sociológica y teoría ecológica.

**Teoría conductual.** Según la teoría conductista, “las respuestas agresivas constituyen una respuesta condicionada a determinados estímulos ambientales” (Villarreal et al., 2012,b, p.82,b). La conducta actual será más parecida a la original cuanto mayor similitud existe entre ambas situaciones o personas que las suscitan, siguiendo las leyes del aprendizaje.

**Teoría social cognitiva.** Bandura (1987) defiende el origen social de la conducta y la influencia causal de los procesos de pensamiento sobre la motivación, el afecto y el comportamiento humano. La conducta está recíprocamente determinada por la interacción de factores ambientales, personales y conductuales.

**Modelo del déficit en el procesamiento de la información.** Un conjunto de trabajos enmarcados dentro del enfoque del procesamiento de la información intenta explicar la conducta agresiva como una respuesta generada por los déficits en el procesamiento de la información. Desde esta aproximación teórica, se considera que las deficiencias en los mecanismos del procesamiento cognitivo son los principales responsables de la resolución ineficaz del afrontamiento de los problemas cotidianos (D'Zurilla y Goldfried, 1971; Weiner, 1985; Dodge y Coie, 1987; Huesman, 1988; Dodge y Crick, 1990; Crick y Dodge, 1994 citado por Villarreal et al., 2012,b).

**Teoría de la interacción social.** La teoría de la interacción social de Vygotsky (1979) hace hincapié en el carácter interactivo del comportamiento humano y considera que la agresión es el resultado de la interacción entre las características individuales de la persona y las circunstancias del contexto social que la rodea. En particular, se considera fundamental el papel de los contextos familiar y escolar.

**Teoría evolutiva y desarrollista.** Las investigaciones realizadas desde una perspectiva evolutiva se han ocupado de los estudios del desarrollo y de la estabilidad de la conducta agresiva a lo largo de los años. Se plantean dos trayectorias: la transitoria, cuando los agresores presentan una conducta agresiva de curso limitado a la adolescencia y la persistente, en la que los agresores continúan en la vida adulta (Moffit, Caspi, Dickson, Silva y Stanton, 1996; Moffit, 2003, citado por Villarreal et al., 2012, b).

**Teoría sociológica.** La teoría sociológica de Durkheim (1938, citado por Villarreal et al., 2012,b) subraya que la violencia es producto de las características culturales, políticas y económicas de la sociedad. Factores como la pobreza, la marginación, la dificultad de desarrollo intelectual, la explotación o el sometimiento explican esta conducta. Por tanto, el comportamiento desviado de las personas que integran la sociedad se interpreta como una respuesta normal ante un ambiente malo. Esta teoría sostiene que el delincuente se hace y no nace, lo cual implica que todos los adolescentes pueden ser violentos o personas ejemplares.

**Teoría ecológica.** La teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979) sostiene que el ser humano está en constante interacción con los diversos contextos de interacción familiar, escolar, social y comunitaria en los que se desenvuelve la persona o a través de intercambios con su ambiente más inmediato.

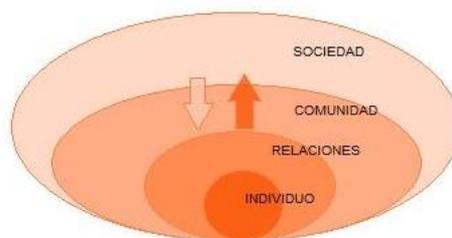
Estos contextos están organizados en estructuras concéntricas (Figura 3): microsistema (familia, escuela y amigos), mesosistema (interacciones que se producen entre los distintos microsistemas en los que la persona participa activamente), exosistema (hace referencia a aquellos contextos en los que la persona no participa directamente, pero que le influye de forma indirecta), y macrosistema (aquellos condicionantes culturales,

ideológicos, económicos, geográficos o geopolíticos) y en cada una de estas estructuras se pueden encontrar factores que determinen la presencia de comportamientos violentos

En el “Informe Mundial sobre Violencia y Salud” (2003) utiliza el modelo ecológico para ayudar a comprender la naturaleza polifacética de la violencia. El primer nivel, el individual, pretende identificar los factores biológicos y de la historia personal que influyen en el comportamiento de una persona. Además de los factores biológicos y personales en general, se consideran factores tales como la impulsividad, el bajo nivel educativo, el abuso de sustancias psicotrópicas y los antecedentes de comportamiento agresivo o de haber sufrido maltrato. En otras palabras, este nivel del modelo ecológico centra su atención en las características del individuo que aumentan la probabilidad de ser víctima o perpetrador de actos de violencia.

### Figura 3

*Comprensión de la violencia desde el modelo ecológico. Interpretación personal.*



Fuente: Elaboración propia a partir de la bibliografía.

El segundo nivel del modelo ecológico, el nivel de las relaciones indaga el modo en que las relaciones sociales cercanas- por ejemplo, con los amigos, con la pareja y con los miembros de la familia- aumentan el riesgo de convertirse en víctima o en perpetrador de actos violentos. El tercer nivel del modelo ecológico examina los contextos de la comunidad en los que se inscriben las relaciones sociales, como la escuela, el lugar de trabajo y el vecindario, y busca identificar las características de estos ámbitos que se

asocian con ser víctimas o perpetradores de actos violentos. El cuarto y último nivel del modelo ecológico examina los factores sociales más generales que determinan las tasas de violencia. Se incluyen aquí los factores que crean un clima de aceptación de la violencia, los que reducen las inhibiciones contra esta, y los que crean y mantienen las brechas entre distintos segmentos de la sociedad, o generan tensiones entre diferentes grupos o países.

Ningún factor por sí solo explica por qué algunos individuos tienen comportamientos violentos hacia otros o por qué la violencia es más prevalente en algunas comunidades que en otras. La violencia es el resultado de la acción recíproca y compleja de factores individuales, relacionales, sociales, culturales y ambientales. Este modelo ecológico, introducido a fines de los años setenta, se aplicó inicialmente al maltrato de menores y posteriormente a la violencia juvenil. La perspectiva ecológica constituye uno de los enfoques más útiles para comprender la complejidad del comportamiento violento. Este modelo permite analizar las múltiples causas relacionadas con la violencia y la complejidad de las relaciones entre los distintos factores individuales y contextuales y considera la violencia como el producto de muchos niveles de influencia sobre el comportamiento. De este modo, el enfoque ecológico analiza las interacciones entre el ajuste de las personas y los diversos contextos en los cuales se desenvuelve el adolescente (Díaz-Aguado, 2003).

La consideración de que los fenómenos psicológicos se producen dentro de los marcos sociales, que se caracterizan por disponer de sistemas de comunicación y de distribución de conocimientos, afectos, emociones y valores, nos proporciona un enfoque adecuado para comprender el nacimiento y el desarrollo de fenómenos de violencia interpersonal, como respuesta a experiencias de socialización que, en

lugar de proporcionar a los individuos afectos positivos y modelos personales basados en la empatía personal, ofrecen claves para la rivalidad, la insolidaridad y el odio (Ortega, 2000a, p.42).

La multicausalidad del comportamiento violento parece obedecer no solo a la combinación de múltiples factores de riesgo ubicados en diferentes niveles del desarrollo humano, sino también a procesos históricos, sociales y culturales que afectan de manera diferenciada a varias generaciones de jóvenes desde su temprana infancia. Para Rosario Ortega (2000a) tendríamos que ir a las claves simbólicas que aporta la cultura junto con los procesos concretos de actividad y comunicación en los que participan los protagonistas para encontrar la respuesta a por qué brota la violencia entre los iguales y cómo permanece, dentro del grupo de compañeros, el maltrato, la intimidación y el abuso. Los vínculos entre la violencia y la interacción entre los factores individuales y los contextos sociales, culturales y económicos más amplios indican que abordar los factores de riesgo en los diversos niveles del modelo ecológico puede ayudar a disminuir más de un tipo de violencia (OMS, 2002).

### **Factores de riesgo y factores protectores de la violencia**

La Organización Mundial de la Salud (2002) reconoce, en su informe sobre la violencia, la necesidad de conocer las condiciones de riesgo y de protección que se dan en los distintos niveles de violencia. En el caso de violencia escolar son numerosos los investigadores (Ortega, 2006, Díaz-Aguado, 2006) que utilizan el enfoque ecológico (Bronfenbrenner, 1987) para definir los distintos niveles o contextos en los que se desarrolla el individuo. Estos mismos niveles serán los utilizados a la hora de clasificar los factores de riesgo [según la OMS, (2002), aquellas situaciones o eventos que incrementan tal probabilidad de peligro y de desarrollo de dificultades posteriores, o

aumentan la probabilidad de que se produzca un resultado adverso, una consecuencia, adversidad o amenaza potencial] y de protección de la violencia en el adolescente.

En la construcción de nuestro planteamiento nos hemos encontrado con la paradoja de que los docentes manejan un discurso educativo a menudo contradictorio, por un lado, condenan y rechazan la violencia, así como el uso de métodos violentos y por otro, incluyen factores de riesgo si lo consideran preciso (Gómez, 2005).

En la incorporación de factores de riesgo por parte de los docentes se observan variables individuales relacionadas con la edad, la competencia del docente, el estatus en una vida escolar estructurada, que le confiere una autoridad y el poder de descalificar, controlar y sancionar (Gómez, 2005). Planteamos la siguiente tabla para relacionar los factores de riesgo enunciados anteriormente.

**Tabla 5***Factores de Riesgo en la Violencia, según contexto y autor*

		<b>Factores</b>	<b>Autor/a</b>	
<b>FACTORES DE RIESGO</b>	<b>Contexto Individual</b>	- Factores biológicos: edad, nivel de activación hormonal	(Cerezo, 2001)	
		- Sexo y edad	(Farrington y Baldry, 2006)	
		- Tendencia a la impulsividad		
		- Baja tolerancia a la frustración		
		- El déficit de autocontrol		
		- Poca empatía		
	<b>Contexto Interpersonal</b>	<b>Contexto familiar</b>	- Déficit de atención e hiperactividad	(Palomero y Fernández, 2001)
			- Toxicomanías	
			- Trastornos psiquiátricos	
			- Déficit en el control de impulsos	
			- Problemas de autoestima	
			- Depresión, stress	
			- Narcomenudeo	(Gómez, 2005)
	- Descomposición familiar	(Arruabarrena y De Paul, 1994)		
	- Inadecuada comunicación			
	- Conflictos entre padres e hijos			
	- Estilos de crianza negligentes, muy autoritarios o muy permisivos			
	- Falta de afecto			
	- Abuso sexual,			
	- Violencia intrafamiliar			

	- Violencia entre los padres	(Tillmann, 2006)
	- Tener amigos agresivos	
	- Lugares poco controlados por profesores	(Gómez, 2005)
	- Infraestructura y lugar de la Institución Educativa	
	Prácticas pedagógicas que causan comportamientos violentos:	(Palomero y Fernández, 2001)
Contexto escolar	- Falta de afecto, por la falta de diálogo	
	- Falta de disciplina	
	- Falta de motivación e interés	
	- Relaciones verticales de poder	
	- La discriminación	
	- El castigo	
	- Autoritarismo	
	- Carencia de condiciones democráticas y de participación	
	- Los castigos	
	- La ridiculización, las burlas	
	- Resistencia a la innovación	
	- Corporativismo entre profesores	
Contexto Social	- Esquemas morales o normativos de una colectividad	(Fernández Villanueva et al., 2015)
	- Rivalidad entre grupos juveniles	
	- Amenaza de pérdida de trabajo	
	- Identificación con una identidad excluida por la sociedad	

- 
- (Díaz-Aguado, 2005)
- La exclusión social o el sentimiento de exclusión
  - La ausencia de límites
  - La exposición a la violencia a través de los medios de comunicación
  - La integración en bandas identificadas con la violencia
  - La facilidad para disponer de armas
  - La justificación de la violencia en la sociedad en la que dichas circunstancias se producen.
- 
- (Krauskopf, 2003)
- La emigración y transculturización juvenil como modalidad de expulsión por falta de oportunidades
  - Las carencias de espacios para la incorporación de habilidades y destrezas para la progresión de la calidad de vida y la incorporación social
  - La percepción social estigmatizada de lo juvenil
  - La estigmatización de pobreza y violencia juvenil como delincuencia
  - La resocialización en la cárcel
- la ausencia de instituciones de protección y desarrollo
- 
- (Rojas, 1995)
- El culto al macho
  - Glorificación de la competitividad
  - Principio diferenciador de los otros
- 

Contexto Cultural

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión bibliográfica

Al contrario que los factores de riesgo, los factores de protección minimizan la probabilidad de que se desarrolle una situación de violencia. A continuación, se recogen los factores de protección en la adolescencia.

**Tabla 6**

*Factores de Protección en la Violencia, según Contexto y Autor.*

		<b>Factores</b>	<b>Autor/a</b>	
<b>FACTORES DE PROTECCIÓN</b>	Contexto Individual	- Buena autoestima familiar y escolar	(Crosnoe, Erickson y Dornbusch,2002; Lau y Leung, 1992, citados por Fernández Villanueva et al., 2015, p.103)	
		- Relación afectiva cálida	(Díaz-Aguado, 2006)	
	Contexto Interpersonal	Contexto familiar	- Cuidado atento a las necesidades de seguridad y autonomía	
			- Disciplina consistente	
			- Satisfacción de la necesidad de amor	(Rojas, 1995)
		Contexto escolar	- Educación basada en sentimientos. Más empatía.	
			- Aprendizaje cooperativo	(Díaz-Aguado, 2006)
			- Respeto a la diversidad	
			- Estrategias de resolución de conflictos	

---

		- Una ratio de alumnos por profesor que facilite la comunicación y la vigilancia (Blaya, 2006)
		- Capacitación de los docentes y equipo directivo
		- Inclusión de la familias y la comunidad exterior en el proceso de mejora de la convivencia escolar
		- Alto nivel de sentimiento de pertenencia por parte de los alumnos.
		<hr/>
Contexto Cultural	Contexto Social	- Tendencias altruistas (Rojas, 1995)
		- Sentimiento de aceptación social (Fernández Villanueva et al., 2015)
		- Cuestionamiento crítico de la herencia cultural recibida (Fernández Villanueva et al., 2015)

---

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión bibliográfica

La OMS (2003) habla de estrategias de prevención de la violencia, que son programas de intervención que procuran aumentar la influencia de los factores protectores asociados a las aptitudes, las actitudes y las creencias religiosas. Los factores de protección tienen que ver con conductas y con situaciones externas respectivamente que incrementan la probabilidad de hacer frente a las situaciones adversas y disminuyen la probabilidad de ocurrencia de dificultades posteriores. Los comportamientos y factores protectores reducen los efectos negativos de la exposición a riesgos, de modo que algunos sujetos a pesar de haber vivido en contextos difíciles y de sufrir experiencias adversas llevan una vida normalizada (Benard, 2004; Rutter, 2007 y Uriarte, 2006 citados por Aguiar y Acle, 2012).

Por tal razón, Ortega y otros (2006) destacan la importancia de que el sistema educativo sea uno de los contextos para promover valores y comportamientos orientados a la colaboración, la cooperación y la creatividad mediante un trabajo activo para el desarrollo de una cultura escolar positiva.

La institución educativa puede promover mecanismos de protección mediante su plan de convivencia, puesto que este sistema genera un impacto importante en el ambiente escolar (Ortega et al., 2006). La institución educativa, después de la familia, es el entorno en donde cada niño, niña y/o adolescente fortalece sus relaciones interpersonales y procesos de socialización dependiendo del tipo de relación que se establece (Roper, 2017). Pero como se recoge en la Tabla 6, existen otros factores de protección ante la violencia, como es una buena autoestima y por lo tanto se debería de trabajar desde los distintos ámbitos académicos en la consecución de este objetivo

### **Violencia simbólica**

Como se ha visto en la contextualización de este trabajo de tesis, es necesario comprender el concepto del “*habitus*” en la violencia simbólica para posteriormente entender el proceso de interpretación de una imagen.

Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza. (Bourdieu y Passeron, 2001, p.4)

El concepto de violencia simbólica es central en la perspectiva analítica de Pierre Bourdieu (2001). Está presente en el conjunto de su obra, como un concepto articulador

de diferentes fenómenos sociales que afectan especialmente a los distintos ámbitos de producción de sentido. Es decir, está presente en cada uno de los campos donde circulan y se disputan entre los agentes sociales comprometidos en esos juegos (el campo escolar evidentemente, pero también el campo político, el campo artístico, el campo intelectual, el campo de las clases sociales, etc.), los bienes simbólicos que allí están en juego, en el marco de estructuras de posiciones y de relaciones entre posiciones de dominación-dependencia.

Son muy interesantes las aportaciones de Gutiérrez (2004) para poder comprender la violencia simbólica de Bourdieu, en las representaciones sociales, al considerar que Bourdieu toma de la obra de Marx, que la realidad social es un conjunto de relaciones de fuerzas entre clases históricamente en lucha unas con otras y de la obra de Weber toma que la realidad social es también un conjunto de relaciones de sentido y que toda dominación social (la de un individuo, de un grupo, de una clase, de una nación, etc. ) debe ser reconocida y aceptada como legítima.

Legitimar una dominación es dar toda la fuerza de la razón a la razón (el interés, el capital) del más fuerte. Esto supone la puesta en práctica de una violencia simbólica, violencia eufemizada y por lo mismo socialmente aceptable, que consiste en imponer significaciones, «en hacer creer y en hacer ver» para movilizar. La violencia simbólica, entonces, se sustenta en el poder simbólico, y por ello, circula en las luchas por el poder simbólico (Bourdieu y Wacquant, 1992 citado por Gutiérrez, 2004, p.292).

Un concepto fundamental para la comprensión de la violencia simbólica de Bourdieu (1977) es el *habitus*. El *habitus* es lo social incorporado -estructuras

estructuradas-, que se ha encarnado de manera duradera en el cuerpo, como una segunda naturaleza, naturaleza socialmente constituida.

El *habitus* es, por un lado, objetivación o resultado de condiciones objetivas y, por otro, es capital, principio a partir del cual el agente define su acción en las nuevas situaciones que se le presentan, según las representaciones que tiene de las mismas. En este sentido, puede decirse que el *habitus* es, a la vez, posibilidad de invención y necesidad, recurso y limitación. (Gutiérrez, 2004, p.294).

Gutiérrez (2004) interpreta el *habitus* como la interiorización de la exterioridad, lo que implica suponer que esa interiorización comprende también la incorporación de las relaciones de dominación-dependencia en las que se encuentran posicionados diferencialmente los agentes sociales, es decir, la incorporación de ese poder que es constitutivo de la sociedad. Es a partir de la posición que cada agente ocupa en el mundo como tiene una visión del mundo, una manera de percibir las relaciones, una manera de percibir las propias prácticas, una manera de percibir las prácticas de los demás agentes, en el marco de un proceso de naturalización de las relaciones histórica y socialmente conformadas.

Además de estructura estructurada, el *habitus* es estructura estructurante, principio a partir del cual el agente construye sus prácticas y sus representaciones del mundo, de las cosas del mundo, de lo que está bien y de lo que está mal, de lo posible y de lo imposible, de lo pensable y de lo no-pensable.

El resultado del *habitus* como interiorización de las relaciones de poder, las representaciones que este engendra constituyen el medio que hace posible el proceso por el cual se impone la violencia simbólica a los agentes sociales. Las representaciones son

para Bourdieu, las imágenes mentales, ideas de las cosas, de los objetos, de las gentes, maneras de verlos, de pensar procesos, de evaluarlos y de valorarlos.

La teoría de Bourdieu tiene gran influencia en el presente trabajo, que pretende conocer la estructura mental del adolescente en torno a la violencia y su relación con la estructura social, a través de las producciones gráficas de los adolescentes. Sin embargo, los sistemas simbólicos no son simplemente instrumentos de conocimiento, son también instrumentos de dominación (Gutiérrez, 2004).

De acuerdo con la interpretación que Gutiérrez (2004) que al suponer que los sistemas simbólicos son productos sociales que producen el mundo, que no reflejan las relaciones sociales, sino que ayudan a constituir las, considera necesario admitir que se puede, en ciertos límites, transformar el mundo transformando su representación.

Cabe apuntar en este sentido y en función del planteamiento de este trabajo que la educación artística tiene como campo de responsabilidad el planteamiento expresivo de la representación de la realidad y las vivencias de los adolescentes y su posible evolución y transformación.

La acción de violencia simbólica es tanto más fuerte cuanto mayor es el desconocimiento de su arbitrariedad, y uno puede destruir ese poder de imposición simbólica a partir de una toma de conciencia de lo arbitrario, lo que supone el desvelamiento de la verdad objetiva y el aniquilamiento de la creencia que la sustenta. Esto refuerza la idea de la necesidad de una educación centrada en fomentar la conciencia de lo arbitrario. Si bien en la perspectiva teórica de Bourdieu no parece posible en las primeras formulaciones de la reproducción, hay un cambio en las explicaciones posteriores, en el sentido práctico, donde los cambios son posibles.

En este último camino está comprometido el intelecto, como portador de capital simbólico, y por ello de poder simbólico, susceptible de ser utilizado en el campo de la acción política, donde, echando mano a las armas que posee y que domina, está en condiciones de imponer otra visión del mundo, a través del desvelamiento de las relaciones de dominación, de la difusión de sus resultados y de su compromiso colectivo (Bourdieu, 1999). En la misma línea Pross (1991) considera que la educación en materia de medios de comunicación debería empezar por hacer comprensible a niños y jóvenes los límites entre imagen y objeto, percepción e imaginación, deseo y cumplimiento de este, sirviéndose de manera lúdica de los aparatos y sus funciones. Entonces serán capaces de aprender a no dejarse engañar y de no engañarse a sí mismo.

## Capítulo 2. La Adolescencia

En el presente capítulo abordaremos las características del adolescente, principal protagonista de nuestra investigación.

### Definición

La palabra adolescencia, viene del latín *adulescens*, participio presente del verbo *adolecere*, que significa crecer.

Desde el punto de vista científico no es sencillo aportar una definición precisa de adolescencia, si bien existe consenso en señalar que se trata de una etapa de transición de la vida entre la infancia y la edad adulta. Sin embargo, esta definición puede no resultar satisfactoria puesto que supone una descripción de la infancia y la edad adulta como dos estados psicológicos relativamente estables, mientras que actualmente se considera que el desarrollo se extiende a lo largo de la vida (Lehalle, 1995 citado Villareal et al., 2012a).

Se define la adolescencia como un periodo de ajustes a diferentes tareas y cambios evolutivos que se producen entre los 12 y los 20 años que supone numerosas transformaciones biológicas, psicológicas y sociales (Frydenberg 1997; Jackson, Cicognani y Charman, 1996; Noller y Callan, 1991; Palmonari, 1993 citado por Villareal et al., 2012a).

Este lapso de tiempo de ocho años suele dividirse en tres etapas o periodos: primera adolescencia, de 12 a 14 años, etapa en la que se produce la mayor parte de los cambios físicos y biológicos que se mantendrán durante toda la adolescencia, adolescencia media, 15 a 17 años, caracterizada por cambios anímicos bruscos y frecuentes y por una mayor implicación en conductas de riesgo, tales como el consumo de drogas, conductas agresivas, la conducción temeraria o las conductas sexuales de riesgo y la adolescencia tardía, de 18 a 20 años, etapa que se está alargando en los últimos

años porque los jóvenes permanecen más tiempo en el hogar parental (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001).

Con la intención de clarificar la adolescencia normal Knobel (1984 citado por Garaigordobil, 2008) subraya, entre otras, las siguientes características de la etapa:

**Tabla 7**

*Características de la Etapa de Adolescencia.*

Características Etapa Adolescencia
1. Búsqueda de sí mismo y de la identidad
2. Tendencia grupal
3. Necesidad de intelectualizar y fantasear
4. Desubicación temporal
5. Evolución sexual: autoerotismo, heterosexualidad
6. Actitud social reivindicadora: tendencias antisociales
7. Contradicciones sucesivas
8. Separación progresiva de los padres
9. Fluctuaciones constantes del humor y de ánimo

*Fuente:* Knobel (1984 citado por Garaigordobil, 2008)

Se puede afirmar que la adolescencia supone una transición evolutiva en la que el sujeto debe hacer frente a numerosos cambios. En este sentido, una de las diferencias entre este periodo y otras etapas del desarrollo evolutivo es, precisamente, el número de cambios a los que el sujeto se debe enfrentar, así como la brevedad y rapidez de estos.

Todas estas transformaciones se articulan en tres grandes áreas: cambios en el desarrollo físico o biológico, cambios en el desarrollo psicológico y cambios en el desarrollo social.

Ahora bien, la mayor parte de las descripciones dadas de la adolescencia valen sólo para los adolescentes de ese tiempo y de esa sociedad, ya que la adolescencia es un fenómeno evolutivo socialmente situado y cultural e históricamente determinado y por este motivo existe cierta dificultad para enunciar una definición de adolescencia.

### **Cambios y transformaciones en la adolescencia.**

La adolescencia y los cambios asociados con este periodo se analizan habitualmente diferenciando tres niveles interrelacionados: el fisiológico, el psicológico y el social (Villarreal et al., 2012a).

Cambios biológicos. En la adolescencia se suceden una serie de cambios biológicos, que se inician en la pubertad, más específicamente entre los 8 y 13 años en las niñas y entre 10 y 15 años en los niños. Una de las primeras señales de pubertad, es el crecimiento de vello en determinadas zonas. También a los niños les comienza a crecer la barba y el bigote, presentan eyaculaciones nocturnas espontáneas y la modificación del tono de voz alternando los graves y los agudos involuntariamente. En las mujeres, se presenta el crecimiento de los senos, la aparición de la menstruación regular, el ensanchamiento de caderas y la aparición del vello púbico y axilar. “Estos cambios, conocidos como caracteres sexuales secundarios constituyen un indicador de que el sujeto está dotado biológicamente para el ejercicio de la sexualidad, aunque, desde la cultura predominante, carece de la madurez psicológica, cultural y social, apropiada, para el ejercicio pleno de esta función” (Villarreal et al, 2012a, p. 21). En muchas ocasiones, las mentes de los adolescentes no están preparadas para la actividad sexual, a diferencia de sus cuerpos por lo que pueden surgir algunos problemas graves (Fierro, 1998). Una

posible solución para que los adolescentes tomen decisiones más racionales, acerca de sus actividades sexuales, es que los padres se involucren y hablen con naturalidad del tema, para así ofrecer una correcta información acerca de la sexualidad y tratar de prevenir los problemas que pueden surgir por una incorrecta información muchas veces proveniente de otros agentes sociales o por una ausencia de ella (Surís, 2001).

Cambios psicológicos. Acontecimientos como el crecimiento del cuerpo y la maduración de las características sexuales secundarias marcan el periodo de la adolescencia. Pero no son las únicas, “la actividad cognitiva y psicológica del adolescente también sufre una reestructuración importante: se desarrolla nuevas formas de pensamiento y de razonamiento moral, se estructura un sistema de valores propios, se explora la identidad y se diversifican valoraciones de uno mismo” (Villareal et al., 2012a, p.21).

El pensamiento formal permite desarrollar otros dos tipos de pensamiento en los adolescentes: la metacognición y la cognición social. La metacognición, capacidad de pensar sobre los propios pensamientos implica no sólo inferir reglas a partir de observaciones, sino también reflexionar sobre estas reglas para elaborar otras nuevas. “La cognición social, capacidad para pensar en los pensamientos de los demás, permite comprender el punto de vista de los otros, sus sentimientos y actitudes” (Villareal et al., 2012a, p.23), por lo que los adolescentes no son sólo capaces de reflexionar sobre los pensamientos de los demás, sino también sobre sus relaciones interpersonales.

Cambios sociales. La adolescencia se caracteriza también por los importantes cambios que acontecen en el universo social y relacional del sujeto. Se destacan las relaciones familiares con padres y hermanos y las relaciones con el grupo de iguales.

## **Relaciones con los padres y hermanos**

El adolescente crea nuevas relaciones de amistad en su mundo social y paralelamente, se distancia de las relaciones con sus padres y hermanos. Aunque la influencia de los padres ya no es tan importante como en la infancia, la familia tiene todavía un rol primordial en la adolescencia. “Los padres, tanto en la infancia como en adolescencia, son agentes de socialización fundamental y modelos a través de los cuales los hijos aprenden las reglas, normas y conductas deseables en la sociedad “(Villareal et al., 2012a, p.23).

Desde el punto de vista del modelo ecológico, la importancia del sistema familiar a lo largo del desarrollo de una persona reside en que se trata del primer y más inmediato contexto del desarrollo (Bronfenbrenner, 1979). “La familia es el procesador central donde tienen lugar experiencias concretas del desarrollo, pero también se organizan, traducen e interpretan las acaecidas entre otros contextos significativos como la escuela, los iguales o la comunidad” (Villareal et al., 2012a, p.23). Se produce equilibrio en las relaciones padres hijos, el acceso del joven a una cierta autonomía y el reconocimiento mutuo del estatus. La autoridad paternal se va sustituyendo por el diálogo y la negociación cooperativa y el joven, al mismo tiempo que va reconociendo sus propios límites, descubre los de sus padres.

Las relaciones con los hermanos durante la adolescencia son complejas y nada predecibles: “constituyen una paradoja: por un lado, destacan aspectos positivos tales como realizar actividades comunes operación, solidaridad y el apoyo. por otro lado, son una fuente muy importante de conflictos, a menudo violentos y cargados de emoción” (Villareal et al., 2012a, p.24).

## **Relaciones con los iguales**

En las relaciones con los iguales, el grupo de amigos no tiene por qué ser necesariamente de la misma edad. La característica que mejor define al grupo de pares es que suelen estar en el mismo nivel o en fases similares de desarrollo o madurez social, emocional y cognitivo. “Los amigos no se consideran solamente compañeros de clase o de alguna actividad, sino jóvenes psicológicamente similares a quienes se les puede confiar sus secretos” (Villarreal et al., 2012a, p.24).

También, tener amigos se considera un importante logro social puesto que implica que el joven posee habilidades sociales y una correcta adaptación. Así, Oliveros (2001) destaca qué:

1. - Los jóvenes con trastornos psicológicos tienen un menor número de amistades que sus iguales sin problemas y que éstas son menos estables.

2. - Los adolescentes sin problemas conductuales tienen más amigos, presentan mayores niveles de autoestima y obtienen mejores rendimientos académicos.

Por lo tanto, los jóvenes con escasas o nulas habilidades sociales corren el riesgo de no gustar a sus compañeros y en consecuencia ser rechazados o aislados. Así pues, esta situación puede ser una fuente de problemas que conviene tener en cuenta y vigilar en los adolescentes.

A través de la interacción social surgen procesos sociales como la comparación social. La mayoría de los adolescentes se comparan con otros adolescentes y con modelos que aparecen en los medios de comunicación para valorar su aspecto físico, su

rendimiento académico o sus gustos, lo cual contribuye a la formación de su propia identidad (Villarreal et al., 2012a).

### **Relaciones con otros familiares y adultos significativos**

Respecto a los miembros de la familia extensa, un gran número de adolescentes señalan a otras personas significativas como pueden ser abuelos, tíos, como personas que tienen una influencia en sus vidas. En relación con los adultos no emparentados, los adolescentes consideran que también son personas influyentes en algún aspecto de su vida, por ejemplo, de entrenadores deportivos, vecinos, padres de amigos, líderes de movimientos juveniles o miembros del clero. “Las funciones ejercidas por estos adultos suelen relacionarse con el rol de “mentor” ya que las características que se les asigna se relacionan con las ideas de educador, guía o modelo, con una nítida influencia en la socialización del joven” (Villarreal et al., 2012a, p.26). Los profesores rara vez entran dentro de este círculo de mentores.

### **Perspectivas teóricas de la adolescencia**

Existen dos perspectivas conceptuales generales en las que se enmarca la investigación sobre la adolescencia (Frydenberg, 1997, citado por Villarreal et al., 2012a, p.10): la perspectiva del desarrollo y la perspectiva del ciclo vital. La perspectiva del desarrollo está íntimamente vinculada con las teorías biologicistas, psicoanalíticas, psicosociales y del aprendizaje social. Estas teorías se centran en la madurez del individuo, los conflictos y cambios específicos que ocurren en los dominios biológico, cognitivo, psicológico y social.

En contraste, desde la perspectiva del ciclo vital el desarrollo y crecimiento psicológico son procesos continuos a lo largo del desarrollo vital en los cuales, la edad no se contempla como una variable del desarrollo, sino como un indicador.

No es objetivo de este trabajo desarrollar en profundidad cada una de las perspectivas teóricas de la adolescencia y no dudamos de la importancia de cada una de ellas para una mejor comprensión de la adolescencia, pero sólo citaremos una de las tres premisas principales en la perspectiva del ciclo vital, y es que el desarrollo es influido por el contexto en el que tiene lugar. La escuela, la familia y el grupo de iguales influyen en el desarrollo del adolescente (Bronfenbrenner 1979, 1987).

### **Violencia en el entorno del menor**

Podríamos clasificar la violencia en función del perfil de la víctima (niño, mujer, anciano, minoría étnica); del perfil del agresor (el delincuente, el joven violento, el terrorista, el agresor doméstico) o en función del contexto (la escuela, el trabajo, la familia, guerras, política, deporte, medios de comunicación o sociedad) (Sanmartín, 2004).

Sin embargo, en la presente investigación nos situaremos en el ámbito escolar acotando la muestra al último año de enseñanza secundaria obligatoria, pero teniendo en cuenta el resto de los contextos en los que interactúa el adolescente.

**Violencia en la escuela.** Aunque en apartados anteriores ya hemos hablado de la problemática encontrada a la hora de definir violencia, de igual modo, se menciona la dificultad para definir la violencia escolar, debido principalmente a que las distintas sociedades tienen diferentes criterios para definir lo que es o no es violento (Del Rey y

Ortega, 2007). No obstante, parece haber acuerdo en señalar que, si se parte del punto de vista de los actores involucrados, los jóvenes y adolescentes, se pueden construir hipótesis de trabajo conforme se analiza la problemática que se presenta en las escuelas. Reconociendo que en el ámbito escolar se desatan fenómenos de agresividad, ellos proponen identificar la violencia escolar como parte del ambiente en el que se desarrollan los jóvenes estudiando su contexto económico, cultural y escolar.

Aunque algunas de las definiciones de violencia escolar ya han sido vistas con anterioridad, tanto en la clasificación de tipos de definiciones de violencia, como a la hora de analizar elementos comunes en toda definición de violencia y aspectos propios de un tipo en particular, recogemos de nuevo y ampliamos con nuevas definiciones de violencia escolar, intentando analizar la aportación de cada una de ellas a una definición global de violencia escolar.

En el siguiente cuadro (Tabla 8) se presentan algunas de las definiciones de violencia que aportan nuevas dimensiones a los conceptos ya vistos.

**Tabla 8***Relación de definiciones de violencia escolar.*

DEFINICIÓN	AUTORES	APORTACIONES
<p>... la desorganización brutal o continua de un sistema personal, colectivo o social traduciéndose por una pérdida de integridad que puede ser física, psíquica o material. Esta desorganización puede operarse por agresión, uso de la fuerza, conscientemente o inconscientemente, pero puede haber violencia, del punto de vista de la víctima sin que haya necesariamente agresor ni intención de dañar. La violencia es dependiente de los valores, códigos sociales y fragilidades personales de las víctimas. (...) estudiar la violencia en el medio escolar es encaminarse hacia una reflexión sobre el sentido mismo de las prácticas educativas”</p>	(Debarbieux, 1996, p.45-46)	Pone el foco de atención en la víctima.
<p>“La violencia se define como un comportamiento que pretende causar daño, pero también incluye amenazas”</p>	(Baldry y Farrington, 2006, p.107)	Intencionalidad. Amenaza.
<p>“La violencia no es únicamente un hecho excepcional, brutal e impredecible que se origina fuera de la escuela, sino también el resultado de frecuentes irritaciones banales, pequeñas agresiones... La violencia debería estudiarse a través de tres</p>	(Debarbieux, Blaya, y Vidal, 2003, p.18)	Micro-violencia. Sentimiento de inseguridad.

DEFINICIÓN	AUTORES	APORTACIONES
<p>grupos de variables: delitos y faltas, micro-violencia y sentimiento de inseguridad”</p> <p>“La ‘delincuencia’ denota la ausencia de un vínculo experimentado con la víctima (el entorno victimizado), que puede encontrarse en la propia raíz etimológica de la palabra. El desarrollo, refuerzo o reparación de un vínculo de calidad existencial con el entorno es, por tanto, un tema clave. Las personas que desarrollan un sentimiento de vinculación con su entorno tratarán con el mismo de un forma diferente, más respetuosa”</p>	<p>(Depuydt y Deklerck, 1998, p.137).</p>	<p>Ausencia de vínculo.</p>
<p>“El comportamiento antisocial en las escuelas comprende todo el espectro de interacciones verbales y no verbales entre personas activas dentro y en el entorno del colegio con intenciones maliciosas o supuestamente maliciosas que causan daños o heridas mentales, físicas o materiales a personas de dentro o en el entorno de las escuelas y que infringen las normas no formales del comportamiento”</p>	<p>(Huybregts, Vettenburg, y D’Aes, 2003, p.35).</p>	<p>Intención, consecuencias y posit víctimas (personas del entorno).</p>
<p>“La violencia o el comportamiento violento es un comportamiento agresivo en el que el actor o autor utiliza su cuerpo o un objeto (incluso armas) para causar daño o malestar (relativamente grave) a otro individuo”</p>	<p>(Olweus, 1999, p.12).</p>	<p>Comportamiento agresivo y medio</p>

DEFINICIÓN	AUTORES	APORTACIONES
<p>“La violencia es un comportamiento agresivo que puede ser física, sexual o emocionalmente abusivo. El comportamiento agresivo es dirigido por un individuo o grupo sobre otro u otros. Un comportamiento físicamente abusivo es aquél en que un niño, adolescente o grupo, directa o indirectamente, trata mal, daña o mata a otro u otros. El comportamiento agresivo puede incluir empujones, zarandeos, puñetazos, patadas, pellizcos, quemaduras o cualquier otro tipo de ataque físico a una/s persona/s o a la propiedad. El comportamiento emocionalmente abusivo es aquél en el que tienen lugar ataques verbales, amenazas, insultos, burlas, mofas, gritos, exclusión y rumores maliciosos. El comportamiento sexualmente abusivo es aquél en que hay ataque sexual o violación”</p>	<p>(O’Moore, 2018).</p>	<p>Violencia física. Violencia emocional. Violencia sexual. Tipos de ataques.</p>
<p>“La violencia interpersonal y el acoso escolar son formas ilegítimas de confrontación de intereses o necesidades en la que uno de los protagonistas -persona, grupo o institución – adopta un rol dominante y obliga por la fuerza a que el otro esté en un rol de sumisión, causándole con ello un daño físico, social o moral”</p>	<p>(Ortega, 2006, p.31)</p>	<p>Consecuencias. Institución.</p>
<p>“El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o</p>	<p>(OMS, 2002, p.5)</p>	<p>Consecuencias.</p>

---

DEFINICIÓN	AUTORES	APORTACIONES
efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”		Ataque contra uno mismo.

---

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión bibliográfica

**Violencia familiar.** El conflicto forma parte de las relaciones humanas, puesto que en todas las relaciones se producen tensiones. El conflicto, por tanto, no es positivo o negativo en sí mismo, sino que depende de su gestión y, en consecuencia, de las estrategias de resolución.

La existencia de conflictos, por tanto, no es síntoma de problemas y disfunciones familiares. En realidad, cierto grado de conflicto puede resultar positivo en la medida en que ayuda al adolescente a lograr importantes cambios en los roles y relaciones en el hogar. En este sentido, el conflicto puede suponer una buena oportunidad para que los padres evalúen y revisen sus propias creencias, para modificar si hiciera falta las normas de interacción entre los miembros de la familia, así como para que todos muestren comprensión respeto y aceptación por las opiniones de los demás (Maganto y Bartau, 2004).

No obstante, los adolescentes hacen una clara distinción entre el padre y la madre para tratar y discutir sobre ciertas cuestiones. En general, las madres suelen ser descritas como más abiertas a escuchar los problemas y sentimientos de los hijos (Shek, 2000). No obstante, “los adolescentes suelen informar más con la madre que con el padre, aunque al mismo tiempo declaren tener con ella más interacciones positivas” (Jackson, Bijstra, Oostra y Bosma, 1998 citado por Villarreal et al., 2012b, p.44). Por tanto, la interacción entre madres e hijos adolescentes es más frecuente, íntima y, al mismo tiempo, más conflictiva (Parra, Oliva y Sánchez-Queija, 2004). Padres y madres, hijos e hijas, además, destacan temas distintos cuando señalan cuáles son los principales motivos de conflicto familiar y las respuestas dominantes a los mismos.

Así, la comunicación familiar positiva y fluida se ha relacionado con el bienestar psicológico, la elevada autoestima, así como con bajos índices de violencia en los hijos adolescentes (Loyola, 2020).

También la frecuencia de conflictos familiares puede estar en el origen de algunos problemas de ajuste en los hijos, como la baja autoestima, la dificultad para establecer relaciones significativas con otras personas, el consumo de sustancias, la presencia de síntomas depresivos, el sentimiento de soledad los problemas de conducta (Formoso et al., 2000). Aunque Maganto y Bartau (2004) afirman que el conflicto puede resultar positivo en la medida en que ayuda al adolescente a lograr importantes cambios en los roles y relaciones en el ámbito familiar.

Además, respecto de los problemas de conducta, existen una relación bidireccional entre estos y el clima familiar conflictivo, de modo que los conflictos familiares predicen el desarrollo de problemas de conducta en los hijos y, a su vez, estos problemas de conducta se convierten en un estresor, ante el cual los padres reaccionan agravando el patrón negativo de interacción familiar (Eisenberg y cols., 1999 citado por Martínez Ferrer et al., 2012). Esta misma relación bidireccional se establece con los problemas de depresión y ansiedad: el clima familiar negativo deviene en la presencia de síntomas depresivos y ansiedad en los hijos, problemas que, a su vez, ejercen una influencia negativa en el sistema y relaciones familiares (Begotti, Borca, Calandri, Cattelino y Ingoglia, 2004 citado por Martínez Ferrer et al., 2012).

**Violencia de género.** En uno de los estudios realizados sobre igualdad y violencia de género en adolescentes (Ministerio de Igualdad y Universidad Complutense 2010) destaca el porcentaje de jóvenes que no identifican conductas violentas como tales, el

18% de las chicas y el 30,7% de los chicos encuestados, no consideraban que menospreciar a la pareja fuese maltrato y el 26,2% de las chicas aseguraban que el control total por parte de la pareja no era una conducta constitutiva de malos tratos. Sin embargo, desde que se realizó este estudio hasta la actualidad, el teléfono ANAR (Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo) ha pasado de recibir 553 llamadas en el año 2010 a 3234 llamadas en el año 2019. Según el XIII Informe Anual del Observatorio Estatal de la Violencia sobre la Mujer 2019, publicado en mayo de 2022, de las llamadas recibidas en 2019, el 13% de los casos la víctima directa era una mujer menor de edad mientras que en el 87% restante se trataba de menores que se encontraban dentro del entorno familiar de las mujeres víctimas de la violencia de género. Díaz-Aguado (2022) recoge en uno de sus últimos artículos, los resultados sobre sexismo y violencia contra las mujeres en la adolescencia de estudios realizados desde 2010 hasta 2020 por la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid, para la Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. Los principales avances se observan en violencia psicológica y de control en la pareja, mayor identificación con la igualdad y rechazo del machismo, mayor comunicación sobre violencia en el grupo de iguales y la familia, así como en la prevención escolar. Sin embargo, surgen nuevos problemas, como el acoso sexual online, que afecta a un número muy elevado de adolescentes.

A la vista de los resultados en dicho informe parece necesario diseñar una propuesta de intervención con el fin de generar conciencia crítica frente a la “cultura de violencia” a través de las producciones de artistas; y fortalecer la autoestima/identidad a través de la producción artística personal.

**Violencia en los medios.** Debemos señalar que en cuanto al conocimiento que la ciudadanía tiene sobre la violencia machista en casi un 90% de las ocasiones los media se constituyen en la fuente primaria de información (Ministerio de Igualdad 2010)

multiplicando de esta forma su importancia y responsabilidad social cuando informan sobre la violencia contra las mujeres. En consecuencia, parece existir una estrecha vinculación entre las conceptualizaciones que existen entre la población joven acerca de la violencia de género y las representaciones mediáticas que se hacen de este fenómeno, de ahí que los medios no pueden eludir su enorme responsabilidad en la correcta designación y conceptualización de la violencia contra las mujeres.

**Violencia en las redes sociales.** Las nuevas tecnologías se han convertido en herramientas de uso prácticamente universal por parte de los menores. Mar España, directora de la Agencia Española de Protección de Datos revela el 95% utiliza internet, mientras que el porcentaje de jóvenes que dispone de teléfono móvil se incrementa significativamente a partir de los 10 años hasta alcanzar casi el 94% en la población de 15 años según datos de 2016 del Instituto Nacional de Estadística (Davara, 2017). Además, “las estudiantes visualizan una mayor violencia de género a partir del uso de las redes sociales virtuales. Esta violencia aparece, sobre todo, relacionada con el uso y viralización de imágenes” (Tarullo y Frezzotti, 2020, p.11).

**Cyberbullying.** “*Cyberbullying* implica el uso de tecnologías de la información y la comunicación para apoyar el comportamiento deliberado, repetido y hostil de un individuo o grupo, que tiene la intención de dañar a otros” (Belsey, 2005).

El *cyberbullying* puede ser directo, cuando se realiza haciendo uso de insultos o comentarios o indirecto, cuando se lleva a cabo mediante la exclusión de una red social, chat o juego on line o la difusión de rumores (Ojeda y Del Rey, 2019).

El *cyberbullying* puede presentar distintas formas, estudiadas y analizadas por Willard, (2007) como son la provocación, discusión que se va expandiendo a la vez que va aumentando la agresividad; hostigamiento, o envío repetido de mensajes desagradables; denigración o difusión de rumores de una persona para provocar un

daño; suplantación de la personalidad, el agresor se hace pasar por la víctima para cometer actos inapropiados, hacerle quedar mal ante los demás, dañar su reputación o generar conflictos con sus conocidos; violación de la intimidad de una persona al compartir sus secretos o informaciones; engaño o uso de artimañas para sacar a alguien información embarazosa con el fin de compartirla en internet; exclusión o excluir a alguien de un grupo online deliberadamente y ciberacoso o envío repetido de mensajes amenazantes o intimidatorios, en cualquier momento y en cualquier actividad a través de las herramientas digitales.

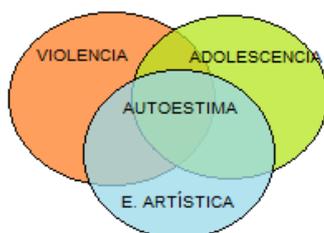
### Capítulo 3. Autoestima y Autoconcepto

#### Definición de Autoestima.

Dedicamos un capítulo a la autoestima, ya que es el nexo de los tres pilares de este trabajo, violencia, adolescencia y educación artística.

#### Figura 4

*Relación de la Autoestima con los Temas principales de Investigación.*



Fuente: Elaboración propia.

Para Branden la autoestima es “la confianza en nuestra capacidad de pensar, en nuestra capacidad de enfrentarnos a los desafíos básicos de la vida. La confianza en nuestro derecho a triunfar y a ser felices” (Branden, 1995, p.21).

Siguiendo esta línea, otros autores nos hablan de la autoestima como una actitud hacia uno mismo (Alcántara, 1996) o incluso hay quien afirma que constituye el núcleo básico de la personalidad (Rogers, 1982).

Entre los primeros estudios sobre autoestima están los de Coopersmith (1967) quien tenía por objetivo identificar las conductas de los padres de aquellos niños que crecían

manifestando una autoestima sana. Coopersmith halló correlaciones significativas con factores como la relación entre el hijo y los adultos importantes de su vida.

Sin embargo, Branden (1995) es contrario a la tradición que ve como modo de elevar la autoestima, el conseguir la valoración de las personas significativas de nuestro entorno. Entiende que realmente no necesitamos la valoración de los demás sino más bien, la de nuestro interior. La autoestima de pertenencia por relación con los otros es siempre temporal y frágil.

La autoestima es adquirida y se genera como resultado de la historia de cada persona, así se desprenden de las palabras de Alcántara (1996):

Es una sutura consistente, estable, difícil de mover y cambiar, pero su naturaleza no es estática, sino dinámica y por lo tanto puede crecer, arraigarse más íntimamente ramificarse interconectarse con otras actitudes nuestras, o puede debilitarse, empobrecerse y desintegrarse. Es pues, perfectible en mayor o menor grado (p.18)

Las palabras de Alcántara (1996) nos indican un elemento clave en el presente trabajo y es la consideración “perfectible” de la autoestima. De no ser así, no habría razón para continuar con esta investigación.

Coopersmith (1967) señala que el proceso de formación del autoconcepto y la autoestima se inicia a los seis meses del nacimiento, cuando el individuo comienza a distinguir su cuerpo como un todo absoluto diferente del ambiente que lo rodea. Entre los tres y cinco años el individuo es egocéntrico, puesto que piensa que el mundo gira en

torno a él y a sus necesidades, lo que implica el desarrollo del concepto de posesión relacionado con la autoestima.

La autoestima se aprende, cambia y se puede mejorar. Es a partir de los 5 o 6 años cuando empezamos a formarnos un concepto de cómo nos ve la gente que nos rodea. Según como se encuentre la autoestima, ésta es responsable de muchos fracasos o éxitos, ya que, una autoestima adecuada, vinculada a un concepto positivo de sí mismo, potenciará la capacidad de las personas para desarrollar sus habilidades y aumentará el nivel de seguridad personal (Carrillo, 2009).

Para poder conocer el análisis de esta estructura compleja de la autoestima, que permita establecer una metodología eficaz que facilite alcanzar el objetivo de la propuesta de intervención, se debe profundizar y no quedar sólo en la definición.

La importancia de la autoestima no sólo reside en la confianza en nuestra capacidad, sino en la influencia que ésta ejerce en algunos aspectos del desarrollo personal, como son (Alcántara, 1996, p.10):

1. Condiciona el aprendizaje. La adquisición de nuevas ideas y aprendizajes está subordinada a nuestras actitudes básicas; de estas depende que los umbrales de la percepción estén abiertos o cerrados, que una red interna dificulte o favorezca la integración de la estructura mental del alumno, que se generen energías más intensas de atención y concentración. Aquí reside, en buena parte, la causa de tanto fracaso escolar.

2. Supera las dificultades personales. Cuando un alumno o cualquier persona goza de autoestima es capaz de enfrentar los fracasos y los problemas que le sobrevenga, dispone dentro de sí la fuerza necesaria para reaccionar buscando la superación de los

obstáculos. Pasa todo lo contrario con el joven o adulto desvalido de autoestima: los golpes que reciben su vida le quiebran, le paralizan, le deprimen.

3. Fundamenta la responsabilidad. Solo se compromete el que tiene confianza en sí mismo, el que cree en su actitud; y normalmente entra en su interior los recursos requeridos para superar las dificultades inherentes a su compromiso.

4. Apoya la creatividad. Un joven creativo únicamente puede surgir desde una fe en sí mismo, en su originalidad, en sus capacidades. No vamos ahora a señalar todas las facetas de la creatividad desde la capacidad inventiva hasta la fluidez y novedad de las ideas. En todas ellas se exige ineludiblemente una autovaloración indiscutida, una vivencia de la propia valía. Recordando las principales estrategias suscitadoras de la creatividad podemos ver que en todas ellas es primordial la confianza en sí mismo.

5. Determina la autonomía personal. Entre los objetivos principales de la educación, quizá se sitúa en primero o segundo lugar la formación de alumnos autónomos, autosuficientes, seguros de sí mismos, capaces de tomar decisiones, que se acepten a sí mismos, que se sientan a gusto consigo mismo, que encuentren su propia identidad en la crisis de independencia de la adolescencia, que sepan autorientarse en medio de una sociedad en permanente mutación. Para ello se necesita desarrollar previamente una auto estimación positiva.

6. Posibilita una relación social saludable. El respeto y aprecio hacia uno mismo es la plataforma adecuada para relacionarse con el resto de las personas.

7. Garantiza la proyección futura de la persona. Desde el sentimiento de las cualidades propias la persona se proyecta hacia su futuro, se autoimpone unas

aspiraciones y unas expectativas de realización, se siente capaz de escoger unas metas superiores, le nace la esperanza y la fortaleza para buscar unos bienes difíciles.

8. Constituye el núcleo de la personalidad. La fuerza más profunda del hombre es su tendencia a llegar a ser el mismo. La fuerza impulsora última es la voluntad inexorable de la persona de captarse a sí misma. El dinamismo básico del hombre es su autorrealización.

### **Factores de la Autoestima**

Los factores más influyentes en el desarrollo de la autoestima se dividen en: factores individuales del niño, los factores como resultado de su relación con los padres y los factores dentro de la escuela (Bermúdez, 2004).

En la siguiente tabla se recogen los diferentes factores, tanto del niño, familiares o escolares, siendo especialmente pertinentes en este trabajo los factores del niño y los factores escolares. Dentro de los factores del niño, el autoconcepto tiene gran importancia para este trabajo por lo que pasará de desarrollarse en un apartado posterior. Los pensamientos negativos y la habilidad para solucionar problemas se retoman en la propuesta de intervención desarrollada en este trabajo, ya que los pensamientos negativos aparecen cuando utilizamos esquemas de pensamiento a la hora de interpretar lo que ocurre a nuestro alrededor y a nosotros mismos y si usamos estrategias de pensamiento erróneas para comprender la realidad, llegaremos a obtener una información distorsionada de lo que realmente ocurre. Por lo tanto, un alumno más reflexivo podría ayudarle a ser consciente de sus pensamientos negativos. La habilidad para solucionar problemas de forma independiente puede ser una fuente de refuerzo positivo y de autoestima positiva (Bermúdez, 2004) pero para ello se hace necesario situar al alumno frente a problemas.

**Tabla 9***Factores influyentes en la autoestima*

<b>Factores del Niño</b>	<b>Factores Familiares</b>	<b>Factores Escolares</b>
Autoconcepto	Aceptación del padre	Tipo de refuerzo utilizado por el profesor
Pensamientos negativos	Límites a la conducta	Lo que el profesor expresa de la conducta del alumno
Estilo Atribucional	Respeto por las acciones de los hijos	Las expectativas que el profesor tiene del alumno.
Autocontrol	Autoestima de los padres	
Habilidades para solucionar problemas	Nivel socioeconómico	
Habilidades sociales	Tamaño de la familia	
	Actitud protectora	
	Conflictos familiares	

---

Fuente: Bermúdez (2004)

Walsh y Vaugham (1999, citado por Garaigordobil, 2011) agregan que la autoestima puede desarrollarse convenientemente cuando los adolescentes experimentan positivamente cuatro aspectos o condiciones bien definidas:

Vinculación, resultado de la satisfacción que obtiene el adolescente al establecer vínculos que son importantes para él y que los demás también reconocen como importantes.

Singularidad, resultado del conocimiento y respeto que el adolescente siente por aquellas cualidades o atributos que le hacen especial o diferente, apoyado por el respeto y la aprobación que recibe de los demás por esas cualidades.

Poder, consecuencia de la disponibilidad de medios de oportunidades y de capacidad en el adolescente para modificar las circunstancias de su vida de manera significativa.

Modelos o pautas, puntos de referencia que dotan al adolescente de los ejemplos adecuados, humanos, filosóficos y prácticos, que le sirven para establecer su escala de valores, sus objetivos, sus ideales y modales propios.

Tras la revisión de la literatura Garaigordobil (2011) identifica siete factores que influyen en el desarrollo del autoconcepto y de la autoestima:

Afectivo: el desarrollo de la autoestima dependerá del tipo de relaciones que se establecen a lo largo de la existencia de la persona, para lo cual es esencial que se encuentre en un clima de afecto y amor, no solo en el hogar, sino en todos los ambientes en los que se desenvuelva en el transcurso de su vida.

Confianza: es la base para la seguridad de toda persona. La confianza se construye de diversas maneras, por ejemplo, evitando los mensajes de doble vínculo, que contienen una contradicción entre el lenguaje corporal y el verbal, lo que genera confusión, inseguridad y enseña a desconfiar.

El no enjuiciamiento: el hecho de ser juzgado constantemente y en exceso crea una persona extremadamente autocrítica, insegura y descontenta consigo misma. Los juicios negativos pueden implicar dudas sobre las propias habilidades o capacidades y, por consiguiente, influir directamente en el desarrollo de una baja autoestima.

Necesidad de sentirse apreciado: todo ser humano necesita sentirse aceptado tal cual es, sentirse valorado y querido como ser único y especial, lo cual favorece que la

persona se conozca y se quiera a sí misma; cada vez que se hace que una persona se sienta pequeña insignificante, se menoscaba su seguridad y autoestima. Cuando se reconocen sus valores, favoreciendo su sentido del éxito y de confianza en sí mismo, se alimenta su convicción de tener algo que ofrecer, lo cual lo impulsa a realizar nuevos esfuerzos.

Respeto por los sentimientos y opiniones de los demás: el desarrollo de una autoestima adecuada se ve afectado por el respeto a los sentimientos. Frente a los sentimientos de una persona debe adoptarse una medida de empatía y comprensión, de lo contrario se obtendrán emociones fingidas y reprimidas.

La empatía: para desarrollar la seguridad de una persona es muy importante que ésta se sienta comprendida. La empatía consiste en ponerse en el lugar del otro, en hacerse cargo cognitiva y emocionalmente de estos estados emocionales de otras personas. Las personas necesitan sentirse comprendidas para desarrollar una alta autoestima.

Ambiente social: puesto que la autoestima en parte está determinada por la opinión que la persona siente que tienen los demás de él, este concepto de sí mismo se verá moldeado por las experiencias familiares en primer lugar, y por el grupo de iguales en segundo lugar. Si una persona es bien valorada en el ámbito social, aumentará su autoestima positiva y desarrollará su propia identidad.

Por lo tanto, según los factores expuestos por Garaigordobil (2011), serían esperados los resultados de un estudio de investigación realizado por O'Moore y Kirkham (2001) sobre la relación entre autoestima y acoso escolar. Los resultados del estudio indican que tanto las víctimas como los acosadores de la escuela primaria y primeros años de secundaria tienen una autoestima más baja que los compañeros de edad similar, que no intimidaron ni han sido engañados. Los resultados también indican fuertemente, que los niños y adolescentes que han acosado o han sido intimidados con frecuencia, tienen una autoestima más baja que aquellos involucrados en la victimización o intimidación

ocasional o moderada. Además, los niños y los adolescentes que están involucrados en el doble papel de acosador y víctima tienen niveles significativamente más bajos de autoestima que sus compañeros que se clasifican como acosadores o víctimas.

### **Autoconcepto.**

La delimitación conceptual del autoconcepto y de la autoestima no es clara, hasta el punto de que ambos conceptos se utilizan indistintamente para referirse al conocimiento que el ser humano tiene de sí mismo (García y Musitu, 2014).

El autoconcepto ha sido definido como el conjunto de percepciones (físicas, intelectuales, sociales, académicas, emocionales, etc.) que conforman la imagen que una persona mantiene sobre sí misma a partir de factores cognitivos y de la interacción social (Shavenson, Hubner y Stanton, 1976 citado por Ramos-Díaz, Axpe, Fernández-Lasarte y Jiménez-Jiménez, 2018).

Como se ha visto anteriormente, el término autoestima expresa el concepto que uno tiene de sí mismo, según unas cualidades que son susceptibles de valoración y subjetivación (Musitu Ochoa et al., 1988). La autoestima es el grado de satisfacción personal del individuo consigo mismo, la eficacia de su propio funcionamiento y una actitud evaluativa de aprobación que siente hacia sí mismo.

Multidimensionalidad del autoconcepto. Uno de los aspectos más conflictivos y polémicos en los últimos años, es el relacionado con la multidimensionalidad del autoconcepto. Esta cuestión, que adentra en la estructura de las representaciones internas de su evaluación, ha sido objeto de dos aproximaciones diferentes: algunos autores plantean una dimensión única como un constructo indivisible y medido de forma global, (Coopersmith, 1967), mientras que otros consideran que se trata de una estructura

multidimensional y jerárquica (Musitu, García y Gutiérrez, 1991, citado por García y Musitu, 2014)

Uno de los primeros autores que describió empíricamente el autoconcepto como un constructo multidimensional fue Fitts (1965, citado por García y Musitu, 2014) quien le atribuyó tres componentes internos (identidad, autosatisfacción y conducta) y 5 externos (físico, moral, personal, familiar y social).

Un modelo teórico alternativo que ha gozado de gran aceptación es el modelo jerárquico y multifacético de Shavelson, Hubner y Stanton (1976 citado por González et al., 1997). Estos autores conciben el autoconcepto como la percepción que el individuo tiene de sí mismo, la cual se basa directamente en sus experiencias en relación con los demás y en las atribuciones que él mismo hace de su propia conducta. Desde este modelo se plantea que el autoconcepto del adolescente puede dividirse en autoconcepto académico y autoconcepto no académico, estando configurado este último por componentes emocionales, son los más subjetivos e internos, sociales, relacionados con el significado que la conducta del individuo tiene para los demás, y físicos, en los que tienen una incidencia fundamental las actitudes y apariencia general del individuo. Estos autores definen siete características básicas del autoconcepto (García y Musitu, 2014) que se desarrollan en la tabla 10:

**Tabla 10***Características del autoconcepto*

Características del autoconcepto	
Está organizado	El individuo adopta un sistema de categorización particular, queda significado y organiza las experiencias de la persona; las categorías representan una forma de organizar las experiencias propias y de atribuirles un significado.
Es multifacético	El sistema de categorización parece incluir áreas tales como la escuela, la aceptación social, el atractivo físico y las habilidades sociales y físicas. Este sistema de categorización es similar al obtenido en la elaboración de la escala AF-5, que será utilizado en este trabajo
Su estructura puede ser jerárquica	Sus dimensiones tienen significados e importancias diferentes en función de los valores y de la edad de las personas
El autoconcepto global es relativamente estable	Su variabilidad depende de su ubicación en la jerarquía, de manera que las posiciones inferiores son más variables
Es experimental	Se va construyendo y diferenciando a lo largo del ciclo vital del individuo.

Tiene carácter evaluativo                      La dimensión evaluativa varía en importancia y significado dependiendo de los individuos y las situaciones. Esta valoración diferencial depende, probablemente, de la experiencia basada del individuo en una cultura y sociedad particular, en una familia, etc.

Es diferenciable de otros constructos      Está teóricamente relacionado con otros constructos como son las habilidades académicas, habilidades sociales, etc. pero puede diferenciarse.

---

Fuente: García y Musitu (2014)

### **Autoconcepto y Adolescencia.**

La adolescencia es un momento de búsqueda y consecución de la identidad personal. Esta identidad es de naturaleza psicosocial y contiene importantes ingredientes de naturaleza cognitiva. El adolescente se juzga a sí mismo de la misma forma de cómo es percibido por los otros, y se compara con ellos. Estos juicios pueden ser conscientes o inconscientes, con inevitables connotaciones afectivas, que dan lugar a una conciencia de identidad exaltada o dolorosa, pero nunca afectivamente neutra (Carrillo, 2009).

Durante la adolescencia, el autoconcepto sufre relevantes transformaciones debido al progresivo desarrollo de las habilidades cognitivas, produciéndose una mayor diferenciación del mismo al enfrentarse los adolescentes a nuevas tareas evolutivas, así como a una mayor vulnerabilidad para distorsionar su propia imagen (Inglés, Martínez-González, García-Fernández, Torregrosa, y Ruiz-Esteban, 2012)

El autoconcepto es el elemento central de la identidad personal, pero integra en sí mismo elementos corporales, psíquicos, sociales y morales. Los cambios fisiológicos obligan a revisar y rehacer la imagen del propio cuerpo. La preocupación por el propio físico pasa a primer plano. Pero no sólo la imagen del propio físico, sino la representación de sí mismo pasa a constituir un tema fundamental. El adolescente tiene una enorme necesidad de reconocimiento por parte de los otros, necesita ver reconocida y aceptada su identidad por las personas (adultos, compañeros) que son significativas para él. Es este reconocimiento y aceptación lo que asegura un concepto positivo de sí mismo (Carrillo, 2009).

La identidad, la mismidad, el yo o el autoconcepto se desarrollan en la medida en que el sujeto cambia, se integra a un grupo al que pertenece y asimila los valores. En este proceso de cambio no puede obviarse la continuidad, el sujeto que cambia es el mismo yo, es un continuo integrado en el proceso psicosocial conservador de los rasgos esenciales del individuo y de la sociedad. El adolescente inicia una búsqueda de sí mismo gracias a un proceso de distanciamiento y comparación con el entorno familiar, cercano y entrañable hasta el momento y cada vez más extraño. O sea que aún en la lucha por la realización autónoma, difícilmente se puede hablar del descubrimiento de sí mismo.

Por el contrario, en las investigaciones de Garaigordobil y Pérez (2001) no se encontraron relaciones entre la práctica artística y el autoconcepto. Estos últimos autores estudiaron las relaciones entre creatividad, conducta social y autoconcepto en niños de 6 a 7 años, concluyó que el programa de intervención no influye en el autoconcepto de los niños.

Los resultados muestran, en general, relaciones de signo negativo entre el autoconcepto social y las variables demográficas, al tiempo que diferencias

estadísticamente significativas, si bien de signo contrario, del autoconcepto social con la calificación en el área y con la comprensión artística respectivamente (Lekue, 2010).

En cuanto a la diferencia entre hombre y mujeres, al realizar un contraste en las distintas dimensiones del autoconcepto, encontraron diferencias entre hombres y mujeres en el factor emocional y en el propio apoyo social (Torres, Pompa, Meza, Ancer y González, 2010), siendo las mujeres, en ambos casos, quienes obtuvieron los puntajes más altos. Respalda dicha teoría otros trabajos de investigación más recientes con una población de estudio a adolescentes de 12 a 18 años (Ibarra y Jacobo, 2017). En otras dimensiones como la física/corporal también se encuentran diferencias según el sexo, aunque en este caso a favor de los varones (González González de Mesa et al, 2014).

Destacar la investigación realizada por León-Moreno y Musitu-Ferrer (2019) cuyos resultados sugieren que la comunicación abierta familiar y el autoconcepto escolar y familiar puede desempeñar un papel importante en la prevención de la motivación de venganza en el adolescente. En otros términos, la calidad de las relaciones de los adolescentes con sus padres tiene un papel positivo en el desarrollo del autoconcepto escolar y familiar, lo que a su vez inhibe la motivación de venganza. Nos parece muy interesante esta investigación al introducir la variable venganza, ya que nos hemos encontrado la venganza como una reacción muy recurrente en las producciones gráficas de los estudiantes.

## Capítulo 4. Arte, Violencia y Educación Artística

"Trasladada mi obsesión al lienzo día y noche, días del juicio, fines del mundo y orcas con calaveras; porque en aquellos días la gran tormenta universal enseñaba sus dientes y proyectaba su resplandeciente sombra amarilla a través de mi quejumbrosa pincelada" (Ludwing Meidner, 1912 citado por Bernárdez, 2005, p.77).

Ya en 1912 Meidner ve la necesidad y urgencia por trasladar al lenguaje artístico una tensión percibida y experimentada (Bernárdez, 2005). Una urgencia que hace de algunos artistas un sensible sismógrafo ante situaciones de riesgo, daño y conflicto presente o presentido, como es el caso de Meidner reaccionando dos años antes de la Primera Guerra Mundial.

### **Manifestaciones de la violencia a través del arte.**

Una de las aportaciones más interesantes del arte, de cualquier tiempo, a la sociedad en la que se desarrolla reside en su capacidad para actuar como espejo de esta. De alguna manera, los artistas siempre han sido "cronistas" de su tiempo, y a través de su mirada se puede construir una auténtica radiografía sociocultural de la época. Sin embargo, la postura adoptada por el artista frente a los actos violentos ha ido cambiando con los años.

A lo largo del tiempo la creación artística ha ido generando códigos y maneras para representar actos violentos, aunque muchos de ellos fueran sublimados o justificados por razones como el heroísmo patriótico, la defensa de la fe, la justicia divina o humana, o bien la legitimidad de los fines conseguidos a través del acto violento.

“Durante siglos la violencia mítica, la pasión, los martirios penitentes, batallas, asedios, raptos, devastaciones, prisiones, ejecuciones etcétera fueron construyendo un amplio espectro de representaciones de la violencia transmitida con la debida carga de mensajes doctrinales religiosos o políticos” (Bernárdez, 2005, p. 78). Temas que contaban historias en las cuales era casi siempre el vencedor y no el vencido quién definía los términos de la representación. Ya encontramos, sin embargo, artistas que en su relato de guerra no se vienen a las visiones oficiales, como será Goya (*Los Desastres de la guerra*), y ya antes, en el siglo XVII, Jacques Callot, quien con sus grabados no sólo hace una crítica a la guerra como tal, sino que aporta una crítica social hacia los estamentos privilegiados de la Francia del siglo XVII (Silva, 2019). Para Bozal (2005) *Los Desastres de la guerra* abren una etapa nueva en la representación de la violencia.

En el arte de la edad contemporánea, desde la Revolución Francesa hasta hoy mismo, perviven los viejos sistemas de representación de la violencia, pero el repertorio se ha ampliado, ganando terreno las aproximaciones seculares a la cuestión y las peculiaridades aportadas por el transcurso de los tiempos y las transformaciones de las sociedades. Para Bernárdez (2005) la conceptualización de la violencia está influida por algunos conceptos fundamentales, como es “la noción kantiana del *mal radical* como propensión natural al mal que, al igual que la propensión natural al bien, está enraizada en el ser humano cómo ser libre que es, reclamando al hombre, por tanto, responsabilidad total sobre sus actos” (p.79).

Hallamos lo que parece ser una necesidad de prestar testimonio y plasmar hechos presenciados o conocidos por el artista, tomando partido y expresando la fuerza de sus propios sentimientos y convicciones frente al hecho violento.

Una mayor o menor distancia temporal y emocional respecto a lo acaecido no merma la intensidad de la representación y busca que el espectador sienta y deplore los hechos: recordemos los *Fusilamientos del 3 de mayo* (1814), de Goya o los picassianos *Masacre en*

*Corea* (1951) y *Guernica* (1937), las pinturas de soldados torturadores y mercenarios norteamericanos del estadounidense Golub (1922-2004) o aquellas versiones del monumento que revisan el modelo tradicional, el caso por ejemplo, de portable War Memorial de Kienholz (1968) (Bernárdez, 2005, p.80).

Otras formas de representación han alcanzado protagonismo a medida que avanzaba el siglo XX hasta su final. Los debates de género han resaltado la fuerza de realidad que adquieren en nuestra época la violencia hacia las mujeres: el cuerpo como objeto de violencia constituye el centro de muchas creaciones como son los cuerpos distorsionados de los maniqués de Bellmer, los performances de Pilar Albarracín o la obra *Violación* de Mendieta (1973).

La violencia política, el terrorismo, la violación de los derechos humanos con las minorías y o identidades sexuales, la gestión y legítima de la autoridad, el despliegue de toda suerte de ingenios de destrucción, la prisión, la tortura, la deportación y el genocidio, los campos de concentración, el exilio y la inmigración, la guerra sucia, las nuevas formas de esclavitud, incluida especialmente la infantil para el sexo y la guerra, la violencia a través del juego electrónico y las nuevas redes tecnológicas de comercio con el ejercicio de la violencia, etcétera, son algunas de las múltiples formas que ha adoptado este fenómeno en nuestra época. (Bernárdez, 2005, p. 81)

Con la intención de hacer una revisión de las distintas producciones artísticas que abordan la violencia como tema principal, se ha considerado la clasificación del material en función del tipo de violencia en la obra, del movimiento artístico, pero nos hemos decantado por una clasificación atendiendo a la motivación o pretensión del uso de la violencia en la obra. De este modo, encontramos en algunas obras la exaltación de la violencia y su justificación, en otras, sin embargo, la denuncia, la pura recreación, la instrucción o incluso la catarsis.

**Exaltación:** Violencia religiosa, política, mitológica, son abundantes las obras en las que la crueldad se justifica ilegítima en atención a valores más altos que la propia vida: el

martirio que termina cruelmente con la vida del santo es imagen ejemplar para el fiel, el poder político que proclama los ideales más altos, los del reino, los de la patria, pero también los del propio monarca, promueve escenas de guerra que procura adornar con virtudes honorables (Bozal, 2006, p.13).

**Denuncia:** Como se ha visto anteriormente, es a partir de Goya cuando comienza a haber un cambio en la representación de la violencia, mostrando al espectador ni vencedores ni vencidos sino una visión en la que nadie gana y más bien todos pierden. En el arte del siglo XX, la representación de la violencia adquiere un punto de vista crítico, de denuncia, desviando la mirada hacia las consecuencias, hacia las víctimas, como es el caso del Guernica de Pablo Picasso (1937), en el que el protagonista es el sufrimiento de la población civil. Doris Salcedo, escultora colombiana, considera que al igual que el bombardeo de Guernica ocurrieron muchos otros, pero recordamos Guernica, “porque existe una imagen que humaniza ese acto totalmente inhumano que fue el bombardeo” (Salcedo, s.f. citada por Valcárcel, 2015) y por lo tanto para Salcedo, el arte frente a la violencia debe ir dirigido principalmente a la víctima en función de dignificarla como ser humano (Gallego, 2018). En esta línea trabaja Morenatti, fotógrafo español, que utiliza su cámara para poner en valor a las mujeres de Pakistán, víctimas de la violencia machista. Morenatti (2008) proyecta desde un punto de vista nivelado al espectador, que devuelve la dignidad a estas mujeres, las empodera.

**Recreación:** “La estatización formal de la violencia no es siempre fácil de diferenciar del placer que produce el contenido mismo de la representación: directamente morboso, producto de la curiosidad, o también de la exaltación emocional o erótica”. (Pérez Carreño, 2006, p.224).

Para Salcedo toda reproducción de violencia en la obra es una recreación innecesaria y por lo tanto es violencia. Mientras que la meta de la violencia es dejar marca, la del arte es todo

lo contrario, devolverle la forma, sostiene Salcedo, para quien la belleza y la dignidad van juntas (EFE, 2017)

Pero la obra de Salcedo trata de violencia, la violencia a la que se ven sometidos los miles de ahogados en el mar que intentan encontrar un futuro mejor en otros países. Sin embargo, Salcedo (EFE, 2017) estaría en contra de cualquier reproducción explícita de violencia independientemente de su objetivo, que puede ser el de denuncia o exaltación, vistos anteriormente.

Conocido el punto de vista de Salcedo, este apartado quisiera centrarse, sin embargo, en las obras cuyo principal objetivo es la reproducción de la violencia, por puro placer. El cine bélico es un ejemplo de cómo la violencia puede convertirse en espectáculo. Este es el caso de la obra cinematográfica *Funny Games* de Hanecke (1997) que consigue representar la violencia de un modo absolutamente intolerable, es decir, sin sentido. Utiliza los recursos del género de terror realista para crear desasosiego, intranquilidad, angustia, desagrado, hasta un momento de clímax en el que el espectador esperaría que la violencia cesase o se descargase desde las víctimas contra los agresores y se relaja la tensión. Sin embargo, en *Funny Games*, el director, Hanecke, utiliza ese mecanismo psicológico y otros recursos del género en contra del espectador. Aunque su intención ulterior es representar y denunciar la violencia arbitraria e irracional lo que resulta es la imposibilidad de la víctima de entender, de escapar o responder violentamente a la violencia, y el subrayado de ininteligibilidad respecto a las expectativas del espectador (Pérez, 2006, p.242).

**Instrucción:** El grupo escultórico de Laoconte y sus hijos debatiéndose, las incontables versiones pintadas o esculpidas de la Pasión de Cristo y el inagotable catálogo visual de las desalmadas ejecuciones de los mártires cristianos, sin duda están destinados a conmover y a emocionar, a ser instrucción y ejemplo (Sontag, 2010).

**Catarsis:** El “síndrome Ofelia” prolifera desde la segunda mitad del siglo XIX travestido y reinterpretado por versiones divergentes que, sin embargo, conducen a un idéntico lugar: la autoaniquilación, la estrategia de pagar una culpa que ni siquiera es tal. De todas las muertes posibles, aquellas ligadas al “síndrome Ofelia” ejemplifican un narcisismo destructivo que no se limita, como todo suicidio, a la obligación de “leer” la propia muerte, sino a la de reflejarse en la propia muerte- de ahí la importancia del espejo o el agua como espejo en el caso concreto de las ahogadas (De Diego, 2005, p.63).

Entre los recursos utilizados por los artistas para la representación de la violencia en sus obras se encuentran:

- El silencio, la expresión de la ausencia como única fórmula posible para la evocación del drama, cómo es la Habitación del dolor de Beuys (1941-1983).
- Reclamar la voz de las víctimas sola presencia muda de su nombre para la construcción necesaria de la memoria colectiva, para crear empatía en el espectador. Así lo plantea Vietnam Veterans Memorial de Maya Lin (1980-82). Los altares improvisados y espontáneos a las víctimas del World Trade Center en Nueva York o los trenes del 11M de Madrid también dan fe de ello.
- La deformación y distorsión, en distintos grados desde lo meramente expresivo a lo grotesco y monstruoso, como por ejemplo algún personaje distorsionado de Bacon.
- Lo siniestro, que pueden evocar objetos muy próximos como juguetes peluches, fotografías familiares y que con su sola presencia desatan en el espectador todo tipo de asociaciones. Este es el caso de la escultora Salcedo que emplea materiales cotidianos y objetos personales que con frecuencia se tornan siniestros para evocar la ausencia de aquellos con quienes se relacionan, o a

quien pertenecieron: desaparecidos, refugiados, asesinados, olvidados, “Usa los marcos de las puertas por las que tal vez fueron forzados algunos hombres a salir de sus hogares antes de ser asesinados de madrugada” (Valcárcel, 2015).

- El desorden deliberado ligado a la acumulación de cosas hasta llenar prácticamente el espacio.
- Lo fragmentado discontinuo interferido que reduce la unidad de la obra a mil pedazos susceptibles de una recomposición permanente.
- La corporeidad muy acentuada como resultado de elegir y manipular materiales tanto más incidentes en nuestra percepción cuanto más próximos a la vida orgánica.
- Ejecución descuidada voluntariamente, rechazando todo virtuosismo o destreza manual, contribuye a transmitir una sensación de provisionalidad, impericia y falta de dedicación ante la cual el espectador tradicional suele sentirse estafado.
- Exhibición de lo íntimo en forma de exteriorización más o menos obscena y negación de los límites entre los espacios público y privado.

### **¿Por qué Arte?**

El arte ha asumido ser representación como función legítima para mostrar y forzar una conciencia crítica y rechazo de la violencia. Sabiéndose ficción y representación, y por lo tanto conociendo las limitaciones que puede tener comparado, por ejemplo, el testimonio directo de un torturado de verdad, el arte, como la creación literaria, el cine, etcétera, puede desplegar sus capacidades para mostrar lo real, la irrupción de la violencia, de otros modos.

El arte puede aproximarnos a la experiencia de la violencia y el mal a través del símbolo, la alegoría, la metáfora y la metonimia, o puede hacerlo con la imagen explícita del desastre.... La escenificación de la violencia a través de los distintos lenguajes de la

creatividad no deja de ser, por naturaleza, una representación, pero hay muchas razones para aceptar su validez como aproximaciones, evocaciones del hecho violento y ocasiones para avivar la necesidad de la memoria y la justicia. También puede recurrir a la desarticulación a través del juego, la burla, introduciéndose por la vía de la transgresión aparentemente inocua para evocar conductas que generan crisis y violencia. Esta transgresión ficticia es mejor acogida en términos generales, por la sociedad, pero puede surtir efecto en cuanto a función catártica. La capacidad de percibir el mal y la violencia como algo reprobable permitiría constituir al espectador como un ser moral al que le incumbe ese hecho. El arte puede explorar esta posibilidad y realizarla, aún inmenso cómo está en la subjetividad que su observación, lectura y aprecio conlleva. (Bernárdez, 2005, p.85)

Compartimos con Bernárdez (2005) la capacidad que tiene el arte para constituir al espectador como un ser moral y crítico ante la violencia.

En una época saturada de imágenes, es un hecho que las más atroces que ofrecen los telediarios no sometidos a excesiva autocensura no impactan tanto a un público ya cauterizado, y este hecho ofrece una dificultad añadida a las prácticas artísticas que se adentran en estos relatos de la agresión humana.

También queda mermada la credibilidad de las imágenes debido a la facilidad de su manipulación interesada, que confunde ficciones y realidades en un entramado difícil de desentrañar por el espectador. Se plantearía entonces el debate sobre los límites éticos que puedan marcarse -¿quién, cómo?- a las representaciones de la violencia. Llegado este punto, resulta, cuanto menos, necesario plantearse la naturaleza de la imagen, desde una perspectiva ontológica, no sólo por establecer los límites de lo decible, de lo imaginable y lo representable, sino también por su dimensión moral.

Un ejemplo de ello sería el debate en torno a las diferentes posturas de los directores de cine C. Lanzmann y J. L. Godard sobre la representatividad de la Shoah. Bajo el título *Shoah* y el debate Lanzmann (Moisés) y Godard (San Pablo), Fernández Polanco (2004) nos presenta las diferencias que han venido apareciendo (y desapareciendo) desde hace años en los medios intelectuales franceses y que generan ya una trama discursiva en torno a la representación del Holocausto. La obra de Lanzmann es una obra de fuerte impacto, una película de 9 horas y media en torno a la palabra de testigos y a las imágenes de los lugares vacíos de los campos, sin una sola imagen de archivo, que repudia y considera dañinas. Por medio de la ausencia de imágenes documentales llega a dar una representación de lo inimaginable (Polanco, 2004, p.7). Sin embargo, este paradigma estético de Lanzmann está en clara oposición al cineasta Godard quien le acusa de “no haber mostrado nada”. Godard, para quien decir imagen parece querer decir verdad, cree en la imagen, en el cine como Historia. “No vimos nada” diría con motivo del atentado de Nueva York. “Ver no era un problema del lugar que se filma, sino de saber lo que se quiere filmar. Todo lo que podía impactar, molestar, indignar, fue sistemáticamente limpiado. Ni un cuerpo, ni huellas de violencia, ni fuego, ni sangre, nada más que el esplendor de las ruinas.” (Godard, 2001 citado por Polanco, 2004, p.5). Por su parte Didi-Huberman defiende la postura de lo “imaginable”, al interrogar, describir y defender en un texto del catálogo (“*Images malgré tout*”) cuatro imágenes, 4 fotografías que “arrancaron al horror, al crematorio V de Auschwitz”, 4 fotografías realizadas por miembros de *sonderkommando* y de la resistencia polaca en el verano de 1944 alrededor –pero también desde el interior mismo de la cámara de gas del crematorio V de Birkenau. Arrebataron algunas imágenes a esa “realidad”. Pero también –puesto que una imagen está concebida para ser mirada por otro- arrebatan para el pensamiento humano en general, el pensamiento de “fuera”, un imaginable del que nadie, hasta entonces, había vislumbrado la posibilidad (Didi-Huberman, 2004, p.23).

“Para saber hay que imaginarse” así comienza el primer capítulo del libro de Didi-Huberman, *Imágenes pese a todo*, que se resuelve en un elogio a la imaginación. Podemos encontrar en su libro frases como: para saber es necesario intentar imaginar, para recordar es necesario imaginar (p.55).

La imaginación, dice Arendt en su seminario sobre la Crítica del juicio de Kant, es la facultad de hacer presente aquello que está ausente, la facultad de la representación. La imaginación es la facultad de tener intuiciones sin la presencia del objeto. Es productiva cuando se trata de la artística y esto es muy interesante, es la condición de la memoria y es una facultad mucho más comprensiva (Fernández Polanco, 2005, p.130).

El libro de Didi-Huberman, *Imágenes pese a todo*, nos conecta con una exposición con la que comparte algo más que el título, también es un elogio a la imaginación, y es un reflejo de la Historia, como diría Godard. La exposición titulada *A pesar de todo dibuja...*, está formada por 1172 dibujos infantiles en tiempos de guerra, pertenecientes al fondo de Bellas Artes, tras ser adquiridos a un librero catalán en base a su importante valor histórico, ya que se trata de dibujos realizados durante la Guerra Civil española por niños evacuados a colonias alejadas de los frentes de lucha.

**Figura 4.**

*Imagen de la Portada de la Exposición "A pesar de todo dibujan".*



Fuente: Anónimos. (2006). *A pesar de todo dibujan... La Guerra Civil vista por los niños*. Biblioteca Nacional

Sorprende el realismo en el detalle con el que algunos niños dibujan escenas de horror, por lo que el espectador no duda de la capacidad de los niños de haber sido de testigos de esos hechos. La exposición transmite una sensación de pérdida, de dolor implícita en cualquier guerra.

**Educación Artística**

La vida contemporánea se nutre de imágenes y representaciones que articulan experiencias de ficción y de realidad que los individuos absorben. Y a través de esas imágenes se crean las miradas que reclaman nuestra atención. Garrido nos habla, en el prólogo del libro *Ejercicios de la violencia en el arte contemporáneo* (Bozal et al., 2006), que es preciso que

seamos capaces de educar estas miradas, imposibilitando así que la repetición de los horrores de la violencia sature nuestra sensibilidad.

Por otra parte, tenemos un sistema que sigue perpetuando una educación artística desconectada de la realidad social, cuando quizá sea esta la única área curricular que pueda conectar a los estudiantes con la capacidad para desarrollar el pensamiento crítico visual. Para María Acaso las imágenes tienen consecuencias, consecuencias tan importantes como ganar una guerra o contribuir al aumento de las muertes por violencia de género. “Las imágenes son símbolos que nos transforman, que producen cambios en nuestra manera de entender la vida y de vivirla” (Acaso y Megías, 2017, p.52).

De las palabras de Garrido (2006) y Acaso (2017) se desprende una necesidad de desarrollar el pensamiento crítico visual en los adolescentes como instrumento que ayude a neutralizar la violencia de nuestro entorno.

### **Revisión Histórica de la Educación Artística**

Los problemas del arte y de la educación artística son problemas sociales y sus soluciones son soluciones sociales (Marín y Coord., 2003). De igual modo, podría decirse que los problemas sociales son los problemas del arte, la violencia es un problema social y el arte no puede permanecer al margen.

Un siglo más tarde Read (1991) afirmaría que todo conocimiento comienza por los sentidos, y por lo tanto, educar los sentidos es crucial para educar la mente. Las disciplinas que trabajan sobre los sentidos, formando la vista, el oído, el tacto, las propias sensaciones cinestésicas, etcétera, son las disciplinas artísticas, por lo tanto, toda tarea educativa debe comenzar y basarse en una adecuada educación de la sensibilidad, que solo pueden proporcionar las actividades artísticas (Marín, 2003).

La XXX Conferencia General de la UNESCO, propuso promover la inclusión de disciplinas artísticas en la formación general del niño y del adolescente por considerar que la educación artística (Calaf et al., 2007, p.63):

- Contribuye al desarrollo de su personalidad, en lo emocional y en lo cognitivo;
- Tiene una influencia positiva en su desarrollo general, en el académico y en el personal.
- Inspira el potencial creativo y fortalece la adquisición de conocimientos;
- Estimula las capacidades de imaginación, expresión oral, la habilidad manual, la concentración, la memoria, el interés personal por los otros, etc.
- Incide en el fortalecimiento de la conciencia de uno mismo y de su propia identidad.
- Dota a los niños y adolescentes de instrumentos de comunicación y autoexpresión.
- Contribuye a la creación de audiencias de calidad favoreciendo el respeto intercultural.

La UNESCO nos habla de las posibilidades de la Educación Artística como influencia positiva en el desarrollo general del alumno, pero nos interesa especialmente el fortalecimiento de la conciencia de uno mismo y de su propia identidad, camino común en el desarrollo de una buena autoestima. Destaca, además, el arte como instrumento de comunicación, teoría defendida por John Dewey, quien pensaba que el arte es la mejor ventana que existe a otra cultura, insistiendo en que el “arte es un lenguaje universal” (García Morales, 2012).

El objetivo primordial de la escuela es el de capacitar a los niños para que puedan repensar y cambiar el mundo que se les ha enseñado, enseñándoles a discriminar lo bueno de lo nocivo a través de un pensamiento crítico; enseñarles a elegir conscientemente sus valores y concepciones del mundo y de sus vidas, entendiendo los valores y significados que tiene cada sociedad, comunidad, cultura, etc. (Ruiz Román, 2003, p.141). Sin embargo, esta capacidad transformadora de la escuela queda diluida en el día a día, con un horario fragmentado por materias, pendientes por cumplir con los estándares de aprendizaje más que en preparar al alumno para cambiar el mundo y dotarle de un pensamiento crítico, tal y como comenta C.

Ruiz. Compartimos la teoría de Celia García Morales, expuesta en su artículo “¿Qué puede aportar el arte a la educación?: el arte como estrategia para una educación inclusiva” donde afirma que el arte puede ayudar a las personas en riesgo o en exclusión social, a una integración más real y profunda, desarrollando en ellas tanto habilidades sociales, corporales y psicológicas, así como un desarrollo verdadero de la autoestima y el autoconcepto (García Morales, 2012).

Por todo lo expuesto anteriormente, consideramos la Educación Artística como el marco idóneo en el que se cruzan el ser humano, la violencia y el arte, amparados por el paraguas del simbolismo. Este trabajo de investigación pretende situar la Educación Artística como eje transformador del desarrollo humano a través de la experiencia en arte.

En las últimas décadas, han surgido distintas teorías sobre la Enseñanza del Arte, algunas diametralmente opuestas entre si, como es la Educación Artística Basada en la Disciplina o La Autoexpresión Creativa (Calaf y Fontal 2010), pero no se puede negar que la educación artística debe preocuparse por distintos aspectos como son: conocer, valorar, transmitir y apropiarse del Arte del Presente (Fontal, 2003, 2013). Quizás de todas ellas, la más infravalorada haya sido la de “transmitir”, por motivos de distinta naturaleza, falta de formación del profesorado, complejidad de las propuestas actuales del arte etc.

Eisner (1998) construye, en el campo de la educación, una metodología para la investigación de ideas propias de las artes, siendo conocimiento y crítica, las principales ideas conceptuales en torno a las cuales se desarrolla dicha metodología. En este sentido, el conocimiento educativo se centra en los fenómenos de las aulas, como es aprender a leer el trabajo de un estudiante, y por otra parte, la tarea de hacer público lo que alguien entendido ha experimentado requiere un acto de crítica (Eisner, 2003) lo que constituye la génesis de la perspectiva denominada Investigación Basada en las Artes (IBA) o, con el nombre inglés, Arts-Based Research, que veremos en un próximo capítulo. Pero Eisner no sólo se centra en lo que la educación puede aprender de las artes, años antes Eisner junto con otros investigadores, entre

ellos el teórico A. Efland fundamentan un planteamiento tanto de enseñanza como del aprendizaje denominado Educación Artística Como Disciplina (*Discipline Based Art Education*) (Acaso, 2009) “cuyo objetivo es desarrollar las habilidades de los estudiantes para comprender y apreciar el arte. Esto implica un conocimiento de las teorías y concepciones del arte, y la habilidad tanto para reaccionar ante el arte como para crearlo” (p. 99). Cuatro son las dimensiones que agrupan las disciplinas propuestas por el DBAE: la productiva, enfocada a la creación y dominio de los materiales artísticos; la crítica, relacionada con la crítica del arte y la capacidad de emitir juicios valorativos, dentro del campo filosófico, la estética, que incluye las cuestiones relacionadas con la justificación y reivindicación del valor y la función del arte y, por último, la vinculada a la historia del arte, encarga de contextualizar los demás conocimientos y de destacar la capacidad de comentar tanto la creación propia como la ajena (Juanola y Masgrau, 2014). Estas cuatro dimensiones serán la base en el diseño de nuestra propuesta de intervención.

Por último, la educación artística para la comprensión de la cultura visual es un modelo, como se desarrollará posteriormente, que no entiende el arte como un saber reglado, ni como expresión interna del individuo, ni como un lenguaje, sino como hecho cultural’ (Cubillo, 2011, p.15). La alfabetización de los medios se convierte, como afirman Steinberg y Kincheloe “en una destreza básica necesaria para negociar la propia identidad, los valores y el bienestar en la hiperrealidad empapada de poder” (2000, p.7).

### **Modelos de Educación Artística.**

Antes de continuar es necesario una revisión de las corrientes o tendencias de la educación artística para una mejor comprensión de enseñanza-aprendizaje.

**Modelo logocentrista:** Esta teoría considera que el hecho artístico no tiene su origen en la acción intuitiva y/o innata del individuo sino en el conocimiento y la puesta en práctica de

las reglas y principios del arte, como son la proporción y la armonía, ambos de carácter universal, que pueden ser identificados por el especialista y que están directamente emanados del uso de la razón. En consecuencia, “el principal propósito de este modelo de educación artística consiste en que el educando conozca, adquiera y domine los criterios y las normas que determinan la cualidad estética en las artes, independientemente de los intereses o deseos individuales del estudiante” (Cubillo, 2011, p.11)

**Modelo expresionista:** El modelo expresionista (Hernández, 2001; Aguirre, 2001) defiende que la naturaleza de la práctica artística reside en la transmisión y expresión de los sentimientos o emociones del sujeto, situando a éste en el centro de la acción formativa. Su idea central es, en consecuencia, la valoración de la educación artística como medio perfecto para el desarrollo del alumno como persona. Entre las características pedagógicas generales de esta tendencia, ponemos de relieve los objetivos, que son compartidos con los objetivos de nuestra propuesta de intervención ya que dicho modelo está dirigido al desarrollo de la identidad individual, promoviendo el desarrollo de la autoconfianza, la autoestima y la identificación con el trabajo (Marín, 1991, citado por Aguirre, 2005, p.220).

**Desarrollo libre de la creatividad y la autoexpresión:** La acción educativa apunta hacia la manifestación natural y sincera del niño mediante el uso libre de sus facultades creativas.

**Modelo Filolingüístico:** La base principal sobre la que se sustenta esta corriente educativa artística es el atrayente postulado de que el arte es un lenguaje. “El hecho de que nuevas áreas como la fotografía, el cine o los medios de comunicación se hayan incorporado definitivamente a principios del siglo XX al ámbito de la experiencia artística ha promovido la necesidad de una educación de tipo visual” (Cubillo, 2011, p. 23). Esta extensión de los límites del arte significó igualmente la apertura de los intereses de la educación artística. De este modo surge este nuevo modelo formativo, centrado en el poder narrativo de la imagen y sustentado en la idea de que las artes son una forma más de lenguaje, complementando los anteriores y

promoviendo una perspectiva filolingüística de las artes. Así, esta propuesta se centra, más en el hecho de la comunicación, que en el objeto artístico o el sujeto creador y como afirma Acaso (2006) el código específico de la comunicación visual es el lenguaje visual.

Así, los objetivos básicos de este programa de alfabetización visual se traducen en los siguientes (Aguirre, 2005, p.256):

- Habilidades del ver-observar
- Habilidades de lectura para leer las imágenes
- Habilidades de escritura para emitir mensajes visuales
- Habilidades para hablar de las imágenes y sobre las imágenes

Mientras que la primera de las habilidades se desarrolla en el ámbito cultural epistemológico de la percepción visual, las tres siguientes habilidades se ocupan del ámbito de la comunicación, bien sea la semiología (previamente desarrollado), sintaxis y gramática visual o las funciones comunicativas.

**Modelo Educación Artística y Cultura Visual:** Cubillo (2011) comenta como en los últimos veinte años han comenzado a surgir opiniones que “empiezan a poner en duda el binomio, sujeto creador-objeto creado, como único centro de atención de la tarea educativa en las artes, y que proponen extenderlo a la presencia de la cultura en el hecho artístico” (p.15).

Hernández (2007) nos propone en su libro, *Espigador@s de la cultura visual*, prestar atención a cuatro focos de interés que reclaman otra narrativa para la educación de las artes visuales. Éstos son:

a) La relevancia que han cobrado las representaciones visuales y las prácticas culturales de la mirada en las construcciones de sentido y en las subjetividades en el mundo contemporáneo.

b) El papel de las manifestaciones de cultura popular en la construcción de las subjetividades de la infancia y la juventud.

c) Las nuevas necesidades de la educación en unos tiempos inciertos y para unos sujetos en tránsito, para quienes aprender resulta con frecuencia una obligación y en muy pocas ocasiones una experiencia apasionante.

d) Las propuestas de los productores visuales (dentro y fuera del campo de las artes) que cuestionan los límites de las artes visuales y, sobre todo, la importancia de “lo visual” y la visualización en las sociedades contemporáneas (Hernández, 2007, p.25).

**Modelo DBAE, Educación Artística basada en disciplina:** Aunque en la revisión realizada por Cubillo (2011) la Educación Artística Basada en Disciplinas está situada dentro del modelo logocentrista como una revisión posterior de dicho modelo, de la lectura de *Teorías y Práctica en Educación Artística* de Aguirre (2005) se desprenden suficientes diferencias como para otorgarle la autonomía de modelo en la educación artística. Si bien es cierto que recupera en cierto modo la concepción academicista del arte como un saber, en realidad, “concibe más bien el arte como un crisol donde se funden varios saberes: la estética, la crítica, la historia y la producción artística” (Aguirre, 2005, p.263). De las diferentes propuestas desarrolladas bajo este modelo, es la propuesta de Eisner, la que más influencia va a tener en el desarrollo de nuestra propuesta de intervención. Eisner distingue tres dominios o ámbitos que estructuran su propuesta curricular: el productivo, el crítico y el histórico (Aguirre, 2005). Sin llegar a desarrollar cada uno de los dominios, es necesario destacar por la vinculación con este trabajo de investigación, el uso de la imaginación creativa en el trabajo realizado, dentro del dominio productivo, así como permitir la libre comunicación de sentimientos, actitudes y respuestas a la obra, dentro del dominio crítico.

En conclusión, no podemos ser ajenos al estudio de la cultura visual si uno de los pilares de este trabajo de investigación es la violencia en la experiencia vital de nuestros jóvenes. Para Dewey (citado por Aguirre, 2005) es inevitable la continuidad entre experiencia estética y

experiencia vital, lo cual hace que nos preguntemos sobre lo que mueve la experiencia estética de los jóvenes. Estamos de acuerdo con Aguirre cuando afirma que “lo que mueve a la experiencia estética de nuestros jóvenes y a la gran mayoría de nuestra sociedad son los productos de la cultura estética vehiculada por los medios y manifestaciones de la cultura popular y distintos a las artes cultas” (2005, p.35). Por lo tanto, el objeto de estudio de la educación artística debe estar conformado por la imaginería visual, entendida por Duncum (1997) como constitutiva de actitudes, creencias y valores. Por lo tanto, no podemos estar más de acuerdo con Aguirre al decir que el objetivo final de la educación artística sería formar individuos críticos, capaces de deconstruir los resortes de poder y hegemonía cultural presentes en dicha imaginería. De igual forma tenemos presente las aportaciones de Steinberg y Kincheloe (2000) cuando nos hablan de una distancia entre la pedagogía cultural -que tiene que ver con el universo visual y la cultura popular fuera de la escuela- y la pedagogía escolar. Siguiendo esta línea de investigación consideramos que este proyecto puede permitir acortar esa distancia entre la pedagogía escolar y la pedagogía cultural al observar la apropiación que los niños y adolescentes pueden ejercer de su universo visual, más concretamente de la violencia. Hernández es defensor del modelo “educación artística para la comprensión de la cultura visual” que obedece a “una nueva perspectiva educativa que entiende el arte como un hecho cultural” (Cubillo, 2011, p.15). En esta línea de trabajo se encuentra Duncum (2006) quien considera que los efectos de la violencia en los medios de comunicación sobre los jóvenes son motivo de gran preocupación tanto para educadores como para los padres. Se hace eco del trabajo de algunos educadores de artes visuales intentando abordar el tema bajo la rúbrica de cultura visual, desarrollando programas que intentan fomentar en sus estudiantes una visión de ciudadanía que rechace el uso de la violencia para resolver problemas de la vida real, guardando gran paralelismo con el presente trabajo. Sin embargo, Duncum (2006) se presenta escéptico

ante el éxito de dichos programas, por las fuerzas excepcionalmente difíciles, que enfrenta cualquier forma de intervención educativa.

Consideramos igualmente relevantes para nuestro trabajo de investigación, a pesar del cambio de paradigma que se produce en el año 2000 (Juanola y Masgrau, 2014), las aportaciones del modelo educativo propuesto por la DBAE, o Educación Artística como Disciplina, por la aportación especialmente de uno de los cuatro propósitos en los que se sustenta dicho modelo, el desarrollo de la imaginación necesaria para la producción artística.

Más recientemente, ha surgido una nueva metodología Art thinking centrada en desarrollar el pensamiento crítico a través del arte contemporáneo. Las principales precursoras de esta metodología en España, Acaso y Megías (2017), no la consideran exclusiva de la educación artística pero está basada en los procesos artísticos y trasladan las claves del arte contemporáneo al aula, como es, el pensamiento divergente, la experiencia estética, empoderamiento como creadores y fomenta los proyectos colaborativos.

### **Currículo, violencia y Educación Artística**

Se ha revisado el Currículo de Enseñanza Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias, cuya ordenación se regula y establece en el Decreto 43/2015, de 10 de junio, con la intención de detectar alusiones a la violencia y su posible tratamiento en el ámbito educativo. Se ha encontrado referencia a la violencia en dos de los trece objetivos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, establecidos en el artículo 11 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, que son:

- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos y ellas. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los

estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.

d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

Sin embargo, estos objetivos son generales de la etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria y no se materializan en objetivos concretos dentro del currículo de las diferentes materias.

En relación con la Educación Artística, entre los objetivos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, se encuentra:

Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

En el currículo de la materia Educación Plástica y Visual no se encuentra alusión alguna a la violencia de las imágenes y la necesidad de su tratamiento, pero se habla de una civilización de la imagen cuya fuerza justifica la presencia de la materia en el currículo.

La Educación Plástica, Visual y Audiovisual tiene como finalidad conseguir que las alumnas y los alumnos, sin discriminación de ningún tipo, adquieran las capacidades perceptivas y expresivas necesarias para comprender esa realidad e interpretar y valorar, con sensibilidad y sentido estético y crítico, las imágenes y hechos plásticos que configuran el mundo que les rodea.... Pretende, a la vez, potenciar el desarrollo de la imaginación, la creatividad, la estabilidad emocional y la autoestima....

(Decreto 43/2015, de 10 de junio, p. 320)

Encontramos en este texto la justificación necesaria para realizar una intervención con la violencia de fondo, ya que “las imágenes y hechos plásticos que configuran el mundo que les rodea” son imágenes y hechos plásticos cargados de violencia.

Sin embargo, en la etapa final de este trabajo de investigación se aprueba una reforma de la ley educativa, Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE), en la que se menciona, a diferencia de la ley anterior, la violencia de género como un tema transversal a trabajar desde el área de educación artística, como se recoge en el Decreto 59/2022, 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la Educación Obligatoria en el Principado de Asturias: “asimismo, se fomentará la prevención de la violencia de género, y los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social” (p. 85).

Insiste, esta nueva modificación de ley, en la importancia de la alfabetización visual “que permite una adecuada decodificación de las imágenes y el desarrollo de un juicio crítico sobre las mismas” (p. 84).

### **Análisis de la Imagen**

El hombre posee la capacidad innata para aproximarse al mundo a través del sentido de la vista. Esto no le garantiza que lo visto corresponda fielmente con la realidad. Filósofos, psicólogos, sociólogos, artistas, comunicadores y otros teóricos de la imagen han trabajado durante años en la elaboración de una teoría perceptiva, entendida como concepto global capaz de explicar qué ocurre con lo que recibe nuestro sentido de la vista cuando llega al cerebro hasta convertirse en concepto, en este sentido el campo de estudio de la imagen es muy grande y tiene varias vertientes de búsqueda desde distintas disciplinas para construir su propio cuerpo epistemológico.

Uno de los objetivos del presente trabajo es explorar la percepción de los adolescentes en relación a la violencia en los distintos contextos, siendo la visión el medio fundamental en la percepción de la violencia. Visión es lo que el ojo humano es psicológicamente capaz de ver mientras que el término visualidad se refiere a cómo la visión es construida con diferentes formas, qué vemos, cómo lo vemos, qué somos capaces de ver y cómo esa visión está condicionada culturalmente (Rose, 2016).

Para Brea (2005) el estudio de la visualidad y de las problemáticas de la cultura visual en la época contemporánea, requiere del encuentro de distintas disciplinas como la historia, la antropología, la filosofía, la historia del arte, la sociología, la teoría fílmica, los estudios culturales, la teoría de los medios, los estudios de género y el psicoanálisis, por mencionar algunos. Sin embargo, el presente trabajo necesita acotar el campo de actuación, por lo que se centrará en la imagen y más concretamente en la representación de la violencia a través de la imagen. ¿Pero qué es una imagen violenta? ¿Qué mecanismos utilizan los adolescentes para considerar como violenta una imagen?

Lo más aproximado a violencia en la imagen, es la definición de violencia en los medios dada por el investigador Huesman (1998), al definirla como “representación visual y gráfica de un acto de agresión física de un ser humano contra otro” (Huesmann, 1998, p.98). Pero esta definición no es suficientemente amplia dejando fuera todas aquellas violencias que no tengan una representación gráfica, limitándose a violencia física. Especialmente interesante para nuestro trabajo es todo el trabajo de investigación realizado que le ha llevado a afirmar la existencia de una conexión causal entre la presentación de violencia en el cine y la televisión y la violencia real. Sin embargo, Potter (2006) en su libro *The 11 myths media violence*, en el que va desarticulando los diferentes mitos creados en torno a la violencia en los medios de comunicación, considera que la creencia de que reducir la cantidad de violencia en los medios reducirá la violencia, es un mito. El problema tiene que ver menos con la frecuencia que con el

modo en el que se representa dicha violencia. Así, cuando la violencia es representada en un contexto negativo, con frecuencia se convierte en un problema, mientras que esto no sucede si el contexto es positivo. Sugiere además que para buscar una solución al problema de la violencia hay que conocerla desde distintas perspectivas y sus múltiples facetas para poder tener una visión más actual que nos permita lidiar con el problema, en otras palabras, es necesario cambiar la forma en que se mira el problema de la violencia.

La cultura es un concepto complejo, en términos generales, el resultado de su desarrollo se debe a que los investigadores sociales están ahora más interesados en las formas en que la vida se construye a través de las ideas y sentimientos que la gente tiene y las prácticas que se derivan de ellos (Rose, 2016, p.2).

La cultura, se argumenta, no tanto como un conjunto de cosas, novelas y pinturas o programas de televisión o cómics, sino como un proceso, un conjunto de prácticas. En primer lugar, la cultura se ocupa de la producción e intercambio de significados –el ‘dar y recibir significado’– entre los miembros de una sociedad o grupo. Además, la cultura depende de las interpretaciones significativas de sus participantes lo que les rodea, y da sentido al mundo, de forma similar (Stuart Hall 1997, citado por Rose, 2016, p.2). Por lo tanto, diferentes grupos de personas en una sociedad interpretarán el mundo de diferentes formas.

Para Rose (2016) cualquiera que sea la forma que adopten estas significaciones o representaciones, estructuran la forma en que las personas se comportan en su vida diaria. La imagen nunca es inocente, es siempre construida a través de la práctica, la tecnología y el conocimiento. Por lo tanto, aproximarse al análisis de la imagen se torna complejo y son múltiples las variables a tener en cuenta. Así lo refleja Marszal y Corlet (2011, p.83) cuando afirman que “cualquier imagen parece cruzar estos tres campos juntos al precio de dejar de ser una imagen si una parte la abandona”.

Los tres campos a los que se refiere Marszal y Corlet (2011) son: *objet figuré, objet figurant y sujet perceptif*.

**Tabla 11**

*Campos de los que Se compone la Imagen. Marszal y Corlet (2011).*

<i>Objeto Figurado</i>	<i>Objeto Figurante</i>	<i>Sujeto Perceptivo</i>
Traducir, reconstruir, transcribir	Experimentar, encontrar	buscar, Experimentar
El espacio exterior del modelo. Dispositivos de representación. Perspectivas ópticas, códigos, narraciones.	El espacio literal, inmediato anterior a la obra autónoma. Objetivación de la obra por el autor. Opacidad, abstracción, evidencia, presencia, impronta.	El espacio de recepción subjetiva. Efectos perceptivos, reacciones, sentimientos, recuerdos. Temporalidad, imagen mental, ficción para completar. Complementariedad activa del espectador al trabajo (el espectador).

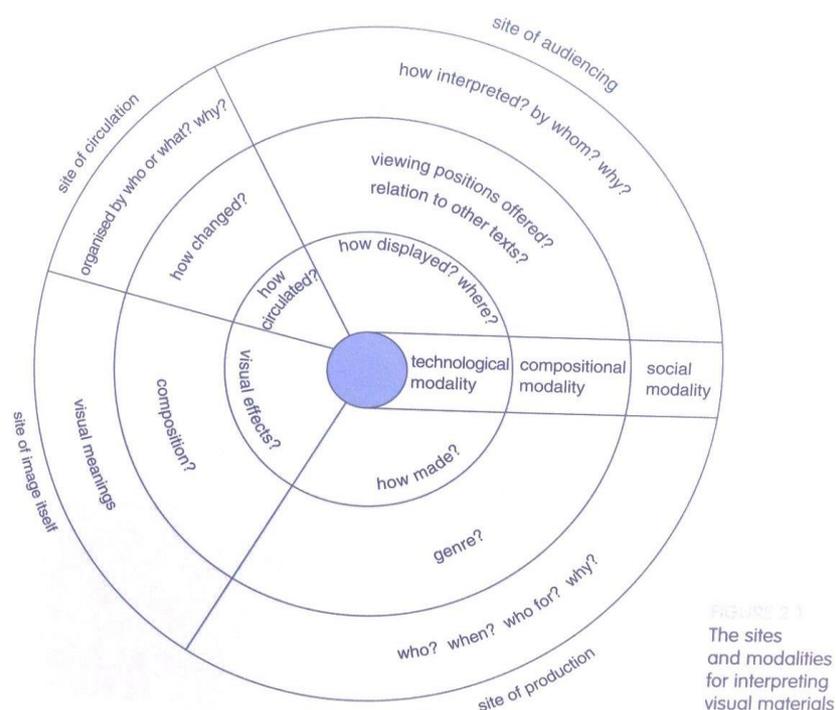
Rose (2016) recoge otra diversidad metodológica desde la que se puede trabajar la imagen, aunque comparte con Marszal y Corlet el concepto de “sujeto perceptivo” que Rose llamará audiencia. El marco de trabajo desarrollado por Rose se basa en explorar los materiales

visuales desde cuatro espacios: el espacio de producción, que es donde una imagen es realizada, espacio de la imagen en sí, que es su contenido visual, el espacio de circulación que es por donde se mueve la imagen y el sitio donde la imagen se encuentra con los espectadores o usuarios, que es el espacio para la audiencia.

También sugiere que cada uno de estos sitios tiene tres aspectos diferentes. Estos diferentes aspectos que Rose llama modalidades, contribuyen a una comprensión crítica de las imágenes, son la modalidad tecnológica, modalidad composicional y la modalidad social. La forma en que los espacios y las modalidades se entrelazan queda reflejado en la siguiente figura:

**Figura 5**

*Lugares y Modalidades para Interpretar Materiales Visuales. (Rose, 2016, p.25)*



Fuente: *Visual Methodologies: an Introduction to Researching with Visual Materials*. Rose, 2016, p.25

Siendo conscientes de la importancia que cada una de las dimensiones aporta al conocimiento global de la imagen, el presente trabajo focaliza su atención en la modalidad social, con especial interés en el espacio de la audiencia, que en este caso serán los adolescentes.

### ***Semiótica***

El estudio de la imagen a partir de la visualidad ha permitido una fructífera relación entre la semiótica y la antropología (Tenoch, 2014) por lo tanto profundizaremos en el campo de la semiótica buscando herramientas que nos ayuden a dar respuesta a nuestras preguntas de investigación.

Aunque como ya se ha señalado anteriormente nos movemos en el espacio de la audiencia, sería apropiado partir desde el espacio de la propia imagen, como su significado antes de llegar a conocer interpretaciones hechas por la audiencia.

El análisis semiológico implica el despliegue de un sofisticado conjunto de conceptos que producen un detallado informe de los diferentes significados que una imagen produce a través de dicha imagen. (Rose, 2016, p.107).

La herramienta más importante en cualquier caja semiológica es el signo, semiología significa “el estudio de los signos”. El signo es la más fundamental unidad de la principal corriente semiológica.

La comprensión de la semiología depende en parte del trabajo de Ferdinand de Saussure (1945, citado por Barthes, 1970) quien quería desarrollar un sistema de comprensión de cómo el lenguaje funciona, y argumentó que el signo era la unidad básica del idioma.

Un signo está compuesto por dos elementos relacionados entre sí: la representación sensorial de algo (el significante) y su concepto (el significado). La teoría de Saussure deja fuera del análisis la explicación de quién es el que define o el que le otorga el significado al

signo, es decir, deja afuera al interpretante; y elimina, de esta manera, la posibilidad de que un mismo significante pueda ser entendido con diferentes significados.

Es a partir de la ausencia del interpretante que la teoría de análisis y construcción del signo de Peirce (1986) resulta más pertinente para analizar las artes visuales. Peirce parte del supuesto de que todo es signo porque todo remite a algo más. Para que algo sea un signo de otra cosa, esa cosa ya debe ser un signo. Esto significa que, si puede leerse una "mancha de sangre" como signo de "herida", entonces debemos conocer el signo "herida", que debió construirse previamente. Por lo tanto, Peirce sostiene que no se puede distinguir entre lo que es y lo que no es signo, sino que más bien hay que distinguir entre la acción del signo y otros tipos de acción. De esta manera, explica que el signo es una representación mental a través de la cual podemos conocer la realidad.

Un signo, o representamen es algo que, para alguien, representa o se refiere a algo en algún aspecto o carácter. Se dirige a alguien, esto es, crea en la mente de esa persona un signo equivalente, o tal vez, un signo aún más desarrollado. Este signo creado es lo que Peirce llama el interpretante del primer signo. El signo está en lugar de algo, su objeto. Está en lugar de ese objeto, no en todos los aspectos, sino solo con referencia a una suerte de idea, que a veces ha llamado el fundamento del representamen (Peirce, 1986, p.228).

Entonces, todo signo va a estar compuesto por el representamen, por el objeto y por el interpretante. Ahora bien, cada uno de estos elementos, que mantienen una relación dinámica entre sí, posee una cualidad:

- El representamen posee la cualidad de la posibilidad.
- El objeto tiene la cualidad de la existencia.
- El interpretante posee la cualidad de la ley (del pensamiento).

**El representamen** (signo): es la representación de algo. Serían los aspectos del objeto que se pueden llegar a conocer a través de una tríada en particular, pero nunca el objeto en su

totalidad. Esto tiene que ver con la idea de que los seres humanos accedemos al mundo real a través de un sistema simbólico.

**El Interpretante:** es un signo significa algo porque está “en lugar de” ese algo. En otras palabras, los signos hacen algo más que reemplazar o sustituir las cosas; funcionan como factores en proceso de mediación. A esta función mediadora Peirce la llama “interpretante”. El interpretante de un signo es otro signo. El interpretante es la modificación producida en el pensamiento por un signo (pensamiento no debe entenderse como un fenómeno psicológico individual, sino que tiene que ver con el proceso discursivo que se da en el ámbito de la comunidad humana). Cada interpretante es signo de su objeto y, a su vez, requiere de otro signo para su interpretación. Así se abre una cadena de signos interpretantes. El significado de una representación no puede ser sino otra representación. Esto significa que se trata de otro signo que, ahora, es el signo que el representante produce en la mente de la persona: por ejemplo, al escuchar la palabra "perro" todos comprendemos de qué se está hablando, pero la variedad de perros que puedan representarse en cada persona habrá de ser diferente en cada caso. El interpretante, entonces, se relaciona con los conocimientos y con los saberes comunes de una cultura determinada. Tanto el representamen como el interpretante son entidades mentales; no se trata de realidades tangibles, sino de operaciones simbólicas que se realizan con el fin de comprender el mundo que nos rodea.

**El objeto:** es la porción de la realidad a la que se puede acceder a través del signo. Peirce afirma que el signo está en lugar del objeto, no en todos los aspectos de éste. El signo no representa un objeto completo, sino que lo representa desde una determinada perspectiva, con relación a una especie de “idea”. Por ejemplo, en la relación significa “viento/veleta” sólo es tenido en cuenta el aspecto significativo de la dirección del viento y la orientación de la veleta, no otros aspectos de ambos elementos. El concepto de idea debe ser entendido como una convención o como un acuerdo sobre la manera de interpretar el signo. La mediación (o

interpretación) funciona mediante reglas convencionales de interpretación. Todo signo es representacional en el sentido de que la interpretación implica siempre la representación de una experiencia acumulada (aprendida), que está codificada mediante signos.

### **Clasificación de los signos**

Ahora bien, a partir de estos tres correlatos –representamen, objeto e interpretante– y de las cualidades que le son propias a cada uno de ellos – posibilidad, existencia y ley– Peirce (1986) divide los signos en función del resultado de las relaciones triádicas.

Las relaciones triádicas de comparación son aquellas cuya naturaleza son las posibilidades lógicas (posibilidad). Las relaciones triádicas de funcionamiento son aquellas cuya naturaleza es la de los hechos reales (existencia). Las relaciones triádicas de pensamiento son aquellas cuya naturaleza es la de las leyes (ley).

Relación entre el signo y el representamen o medio. Es la referencia en que el signo funciona como medio. Cuando el signo funciona como medio para referirse a algo.

Relación entre el signo y el objeto. Un signo que es introducido como medio para referirse a un objeto. Representa, designa o está en lugar de un objeto que es designado o denominado a través de este medio.

Relación entre el signo y el interpretante. Referencia al “alguien” o “interprete” que emplea un medio para la designación de un objeto. Único elemento para el cual el signo tiene significado o sentido.

En el siguiente cuadro se explica la relación que se va a establecer entre cada correlato y cada cualidad. Por ejemplo: el cualisigno, el sinsigno y el legisigno, mostrarán la relación entre el signo y el representamen o medio.

**Tabla 12**

*Relación entre Correlato y Calidad de los Signos.*

<b>SIGNO</b>	Primeridad	Segundidad	Terceridad
<b>Representamen</b>	Cualisigno	Sinsigno	Legisigno
<b>Objeto</b>	Icono	Índice	Símbolo
<b>Interpretante</b>	Rema	Decisigno	Argumento

Fuente: Peirce, C.S. (1986, p. 29)

Primeridad se refiere a “posibilidad”, segundidad a “existencia” y terceridad a “ley”.

Pasamos a desarrollar cada uno de los conceptos:

**Cualisigno:** el signo en sí mismo es una cualidad. Son aquellos que se refieren a algún aspecto o cualidad inherente del signo. Un cualisigno es una cualidad que es Signo. No puede actuar verdaderamente como signo hasta tanto no esté formulado; pero la formulación no tiene relación alguna con su carácter en tanto signo. (Peirce, 1986). Por ejemplo: la tristeza, bondad, brillo, luz, etc.

**Sinsigno:** es un existente real, un objeto concreto. El mero existir es lo que nos permite hablar de signo. Un rayo debe existir y por ello podemos llegar a decir que es signo. Un signo que sea sinsigno actuará a través de su singularidad, temporalidad o de su localización única. El sinsigno sería entonces un signo singular, individual. Un objeto actualmente existente o un acontecimiento, en el sentido de una función señal espacio-temporal. Un sinsigno (la sílaba si se toma para significar ‘que es una única vez’, como en las sílabas inglesas single, simple, o en la latina semel, etc.) es una cosa o evento real y verdaderamente existente que es un signo (Peirce, 1986). Por ejemplo: la señal específica “Pare”, en una esquina específica. Una palabra particular, de un libro particular. Una escultura, esa y no otra, etc.

**Legisigno:** cuando el representamen es una convención social establecido como ley. El legisigno sería entonces un principio con un valor general. Un legisigno es una ley que es un Signo. Esta ley es generalmente establecida por los hombres (Peirce, 1986). Por ejemplo: la cruz vista como representación de la moral cristiana. El color rojo que determina el peligro. El dibujo de un corazón.

**Icono:** cuando el signo está imitando al objeto. Es decir, lo que importa son las características que lo asemejan al objeto que denota. Un icono es un signo que se refiere al “objeto” al que denota meramente en virtud de caracteres que le son propios, y que posee igualmente exista o no exista tal “objeto” (Peirce, 1986). Por ejemplo: un cuadro de un centauro, un retrato, el dibujo de una casa, una foto, etc.

**Índice:** es un signo que remite al objeto que denota porque está afectado directamente por este objeto. Un índice es un signo que se refiere al “objeto” que denota en virtud de ser realmente afectado por aquel “objeto” (Peirce, 1986). Por ejemplo: el humo es indicio del fuego, la veleta que muestra la dirección del viento, una mancha de agua en el suelo que indica que ha llovido, etc.

**Símbolo:** es un signo que se encuentra determinado por su objeto dinámico y, por lo tanto, depende de una convención o de un hábito y a su vez posee determinado valor adjudicado socialmente. El símbolo es un signo que se constituye como signo sólo por ser usado como tal. El símbolo pierde su carácter de signo si no hay interpretante. Un símbolo es un signo que se refiere al “objeto” que denota en virtud de una ley, usualmente una asociación de ideas generales que operan de modo tal que son la causa de que el símbolo se interprete como referido a dicho “objeto”. (Peirce, 1986). Por ejemplo: símbolo de la paz, las señales de tránsito, la bandera, la estrella de David, etc.

**Rema:** Son aquellos signos que sólo muestran una información. Un rema es un signo que, para su interpretante es un signo de posibilidad cualitativa, vale decir, se entiende que

represente tal o cual clase de “objeto” posible, Un rema puede, quizás, proporcionar alguna información; pero no se interpreta lo que la proporciona (Peirce, 1986). Por ejemplo: una parte, un concepto, un ornamento, etc.

Decisigno: signo apto para la afirmación o para hacer juicios de valor, para tomar decisiones o acciones del interprete a partir del objeto. Es la representación de todo lo que constituye el contexto de una representación determinada. Serían aquellos resultados que impliquen proposiciones (interpretación de la información). Un signo dicente es un signo que, para su interpretante, es un signo de existencia real"; Peirce lo considera como "una proposición o cuasi-proposición" (Peirce, 1986). Por ejemplo: la fachada de un edificio (tipo de ventanas, tamaño, materiales, rejas, etc.) que permite juzgar al arquitecto.

Argumento: se entenderá como argumento a la explicación total y racional de todo lo que conforma al signo. El argumento sería entonces, la conexión de signos completa, necesariamente (o siempre) verdadera: silogismos de lógica, formas poéticas, formas del soneto, sistemas de axiomas, los valores sociales y/o culturales que se representan en el mensaje. Por ejemplo: ese conjunto de señales camineras: “(puesto que) curvas (entonces) velocidad limitada a 80 kms”.

Nos encontramos con un nuevo término, la semiótica social, donde el enfoque ha cambiado desde el ‘signo’ a la forma en que la gente usa los recursos semióticos tanto para producir artefactos comunicativos y eventos como para interpretarlos, -lo cual es también una forma de producción semiótica- en el contexto de situaciones sociales específicas y prácticas. (Van Leeuwen, 2005: citado por Rose, 2016, p.109)

#### Denotativo y Connotativo

Barthes (1970) sugiere que los signos que funcionan a nivel denotativo son bastante fáciles de decodificar. Podemos mirar una foto de un perro y ver que es un perro y no un gato

o un loro, por ejemplo. Sin embargo, aunque los signos denotativos en un nivel pueden ser más fáciles que en otro, pueden tener tantos significados potenciales que un espectador puede estar confundido. Una tarjeta que muestre un perro, por ejemplo, podría ser anuncio de un veterinario, o un anuncio de comida para perros o una linda tarjeta. Los signos connotativos llevan una gama de significados de nivel superior.

Por lo tanto, denotación es la significación explícita, exacta y evidente mientras que connotación es aquello que se sugiere, lo posible de ser interpretado de otra manera.

### *Studium y Punctum*

No podría concluir el capítulo de la imagen sin mencionar brevemente “La cámara lúcida” en el que Barthes (1989) hace una distinción en los modos de acercamiento a las imágenes. Barthes habla de “tres prácticas (o de tres emociones, o de tres intenciones): hacer, experimentar, mirar” (Barthes, 1989, p.38). En la presente investigación tomará especial relevancia la práctica “mirar” de ahí que queramos destacar los conceptos *studium* y *punctum*. Primero, está el nivel del *studium*, que es una lectura culturalmente informada de la imagen, una que interpreta los signos de fotografías. Pero dice que algunas fotografías producen una respuesta diferente, que es un segundo tipo de lectura, y que contiene lo que él llamó *punctum*. *Punctum* es involuntario y no generalizable, es un punto sensible en una imagen que molesta a un espectador en particular fuera de sus hábitos de visualización habituales. Si bien el *studium* siempre está codificado en última instancia, el *punctum* no lo está. Es decir, hay elementos en algunas fotografías que escapan a los significantes y conmocionan al espectador.

### **Revisión metodológica de investigación en Educación Artística.**

La principal diferencia entre las metodologías visuales de investigación, ya sean las que interpretan imágenes o las que producen imágenes, respecto a las metodologías artísticas de investigación es que las primeras no tienen por qué hacer ningún énfasis en las dimensiones

artísticas y estéticas del lenguaje verbal o de las imágenes visuales, mientras que para las segundas sería imprescindible (Roldán y Marín, 2012).

**Método Visual de Investigación** es un método en el que “las imágenes son usadas activamente en el proceso de investigación, junto a otro tipo de pruebas generadas normalmente mediante entrevistas o trabajo de campo etnográfico” (Rose, 2016, p.478). Dos procedimientos dentro de esta metodología serían la Foto-documentación, en la que el investigador toma series de fotografías para documentar y analizar un fenómeno visual determinado, y la foto-elicitación, que demanda de los participantes en la investigación tomar fotografías, que después serán analizadas en una entrevista con los investigadores.

**Arts-based research o investigación basada en las artes**, es el término más general y amplio de todos los que se están utilizando actualmente, por lo que existe una amplísima pluralidad de definiciones. “Para algunos autores puede describirse como cualquier forma de entender la investigación a partir del ejemplo de las artes en un sentido muy abierto, haciendo énfasis en el aprovechamiento de las posibilidades estéticas del lenguaje verbal, de las imágenes visuales o de la música” (Roldán y Marín, 2012, p.32).

Para Barone y Eisner (2012, p.1), “la investigación basada en las artes representa un esfuerzo por explorar las potencialidades de la representación, que tiene sus raíces en consideraciones estéticas y que, cuando está en su mejor momento, culmina en la creación de algo parecido a una obra de arte”.

Entre las ideas fundamentales de la investigación basada en artes, Barone y Eisner (2012) aclaran que el objetivo no es sustituir a los métodos tradicionales de investigación, sino ampliar la diversidad de los métodos que los investigadores pueden usar para resolver los problemas planteados.

Aunque Eisner (1998) afirma que ni la ciencia ni el arte pueden existir al margen de la experiencia, y la experiencia requiere un tema que será cualitativo, dentro de la Educación

Artística se encuentran investigaciones de enfoque cuantitativo, que son referentes, como la llevada a cabo por los investigadores Winer, Rosenstiel, Silverman y Gardner, vinculados al proyecto “Zero” de la Facultad de Educación de la Universidad de Harvard. En este proyecto que utiliza un diseño pre-test/post-test con grupo de control, para investigar el desarrollo y aprendizaje de la habilidad para discriminar estilos de aprendizaje en pintura en niñas y niños de nueve a once años (Marín, 2003).

Dentro de la investigación basada en artes la tendencia con más desarrollo es la denominada “A/R/T/ography”, cuyos principales exponentes, Rita Irwing y Stephanie Springgay ( 2008, citado por García Roldán, 2012, p.42) plantean desde la A/r/tografía una indagación relacional en la que se mezclan y solapan las figuras del artista , el investigador y el docente cuyas 3 primeras letras corresponden con las iniciales de *artist*, *research* y *teacher*, respectivamente. A/r/tografía va más allá de un enfoque metodológico, “es una manera de entender el arte y sus concreciones socioeducativas, aludiendo a los tres campos de Aristóteles establecidos por la Theoria (Saber), la Praxis (Práctica) y la Poesis (Decisiones)” (García Roldán, 2012, p.43)

Las investigaciones en Educación Artística usan todas las metodologías y técnicas de investigación habituales en ciencias humanas y sociales (Marín, 2011). Como es lógico suponer todos los enfoques metodológicos y todas las técnicas de investigación habituales en las ciencias humanas y sociales, especialmente las más utilizadas en las ciencias de la educación, tienen su proyección en las investigaciones sobre Educación Artística (Marín, 2011). Las metodologías artísticas de investigación en educación van más allá que recurrir a métodos visuales ya que aúnan las características y cualidades de las investigaciones basadas en las imágenes visuales [*visual methodologies*], las investigaciones educativas [*educational research*] y las investigaciones basadas en las artes [*arts based research*] (Marín, 2005). “Su propósito es ver (literalmente) mejor los problemas educativos, que nos fijemos (visualmente)

en nuevos problemas educativos y que podamos imaginar nuevas soluciones educativas al pleno desarrollo personal y social” (Roldán y Marín, 2012, p.36).

**La Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales**, que Marín Viadel denomina, de forma abreviada, ArteInvestigación Educativa, es la metodología que adopta los modos propios de la creación artística en las artes y culturas visuales, para resolver problemas educativos que se plantean en la propia investigación. Se enumeran a continuación algunas de las características propias de la ArteInvestigación:

1. Se utilizan estrategias de indagación propias de las artes y culturas visuales.
2. Se abordan problemas educativos en general y de la Educación Artística en particular.
3. El uso del lenguaje visual y formas representacionales como son, el dibujo, la pintura, la cerámica, el cine, etc.
4. Criterios de calidad utilizados en la valoración tanto de investigaciones educativas como de obras de artes visuales.

Atendiendo a estos cuatro rasgos Marín (2005) afirma que “una imagen o un conjunto de imágenes que descubran nuevas ideas, conceptos, datos o preguntas sobre educación constituyen, por sí mismas, un trabajo típico de Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales” (p.261). Tras las palabras de Marín, podemos afirmar, que la presente investigación reúne las características propias de una Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales.

## **PARTE II: MARCO EMPÍRICO**

En esta segunda parte de la tesis se presenta el estudio empírico de la investigación realizada sobre Educación Artística y violencia en la adolescencia.

Está estructurada en torno a dos estudios complementarios sobre arte y violencia en adolescentes. La idea original de la que surge este trabajo de investigación está recogida en el Estudio 1, pero en el desarrollo de la intervención, la propia práctica evidenció la necesidad de profundizar más en el tema, intentando buscar respuesta a la multitud de preguntas que iban surgiendo según avanzábamos y que parecían no tener fin. Este trabajo que se aleja de los objetivos del Estudio 1, pero que se mantiene dentro de los límites de la imagen, la adolescencia y la violencia, están recogidos en el Estudio 2.

El primero de ellos, el Estudio 1, que comprende los capítulos cinco y seis, se centra en analizar, desde una perspectiva cuantitativa, mediante un estudio cuasi-experimental pretest-postest, con dos grupos (experimental y control), el tipo y nivel de exposición que los adolescentes tienen a distintos tipos de violentas, así como las diferencias en la variable autoconcepto antes y después del tratamiento. El tratamiento ha consistido en una intervención basada en el análisis de imágenes violentas en documentos gráficos de distinta naturaleza (arte, publicidad) con objeto de generar en los adolescentes una conciencia crítica que les permita hacer frente a la violencia. Los adolescentes han reproducido gráficamente sus reacciones ante un hecho violento, permitiendo su análisis posterior y la reflexión sobre tal proceder y han creado contenido audiovisual, basado en los diferentes tipos de violencia que más les preocupa.

Así, el Estudio 1, en su capítulo 5, incluye la justificación y diseño de la investigación donde se explican las razones que motivaron la realización de este estudio y su estructura organizativa. El capítulo 6 incluye el análisis cuantitativo de datos e interpretación de los resultados obtenidos con la aplicación de los instrumentos utilizados para la obtención de información y su posterior análisis.

El Estudio 2, se ocupa del análisis, desde una perspectiva cualitativa, del concepto que tienen los adolescentes sobre la violencia escolar, así como del contenido e información que aportan sobre los criterios que utilizan para la identificación y el reconocimiento de la violencia cuando se les presentan imágenes con contenido violento, con objeto de reconocer posibles puntos de mejora en la conceptualización de violencia realizada por los adolescentes y las adolescentes que les permita tener una actitud más crítica y menos tolerante ante los actos de violencia. Estos aspectos se desarrollan en los capítulos siete y ocho de esta parte empírica.

En el Estudio 2, el capítulo 7, incluye la justificación y diseño de la investigación donde se explican las razones que motivaron la realización de este estudio y su organización. Y, en el capítulo 8, se presentan los análisis e interpretación de los resultados obtenidos con la aplicación de los instrumentos utilizados para la recogida de información en el Estudio 2 y su posterior análisis.

En el capítulo 9, se presentan las conclusiones y se discuten los resultados alcanzados en el trabajo realizado, tanto en lo que se refiere a los aspectos teóricos como a aquellos derivados de los resultados alcanzados tras el análisis de datos. Además, se perfilan algunas reflexiones sobre las limitaciones del estudio realizado, así como las implicaciones pedagógicas que los resultados suponen para el sistema formativo, para los adolescentes y las adolescentes y para el contexto social en el que se encuentran inmersos. Asimismo, se exponen algunas de las líneas de trabajo que pueden guiar a posibles futuras investigaciones en este ámbito de trabajo.

## **Capítulo 5. Justificación y Diseño de Investigación. Estudio 1**

En este capítulo se exponen los aspectos metodológicos fundamentales de la tesis que se desarrollan en el estudio 1. Así, se presentan los objetivos generales y específicos y la finalidad de la investigación. Los primeros, el objetivo general y los objetivos específicos que se derivan del mismo, tienen su origen en las preguntas a las que se desea dar cumplida respuesta. La finalidad del estudio es generar en el alumnado adolescente una conciencia crítica que les permita hacer frente a la “cultura de la violencia” a partir de las producciones de artistas con objeto, en última instancia, de fortalecer la identidad del adolescente, se reduzcan los conflictos y mejore la convivencia.

A continuación, a partir del propósito de la investigación y de los objetivos y preguntas generales de investigación, se detallan las decisiones tomadas respecto al enfoque metodológico adoptado y el diseño concreto planteado para el estudio principal o Estudio 1. En cada una de estas etapas, se describen los objetivos y preguntas específicas de investigación, se explican las técnicas utilizadas para la obtención de datos, el procedimiento seguido en el desarrollo del trabajo, los análisis de datos realizados, y los aspectos relativos a la ética en investigación en estos contextos educativos. Además, en el capítulo se presentan y comentan las ventajas y limitaciones que cada una de las técnicas utilizadas tienen.

### **Justificación del tema**

Esta investigación surge a partir de dos razones primordiales: a nivel personal, el haber sido madre de una niña y un niño a los que no podré aislar de la violencia de la sociedad, ha motivado mi preocupación por dotar al alumnado de herramientas para hacer frente a la violencia. A nivel profesional, tras más de 20 años trabajando como docente y tomando como punto de partida la experiencia personal en el trabajo con adolescentes a lo largo de estos años, han permitido

observar una tendencia a la representación de la violencia, en ocasiones explícita y con gran realismo, que sitúa al docente en el cuestionamiento de los límites de lo permitido. Esta tesis surge de la reflexión sobre el papel del docente ante la violencia percibida por el adolescente.

Este trabajo de investigación se centra en considerar que la exposición a la violencia a través del arte, de forma controlada, puede contribuir de manera positiva al desarrollo del adolescente.

El conflicto suele tener componentes de actitud y comportamiento (Bandura, 1987; Galtung, 2003; Chaux, 2003; Sanmartín, 2004; Huertas, 2007) y en alguno de los estudios realizados en este ámbito (Sanmartín, 2004), cifran en no más del 20% el porcentaje de los casos de violencia causados por la influencia directa de factores biológicos. El 80% restante se debe a la acción de factores ambientales, por lo tanto, la violencia no está determinada por la naturaleza, sino que es la cultura, la educación y el entorno de aprendizaje la que hace que seamos más o menos violentos (Bandura, 1987; Galtung, 2003; Chaux, 2003; Sanmartín, 2004; Huertas, 2007).

La violencia está presente en nuestra sociedad bajo distintas manifestaciones, pero la cotidianeidad nos desensibiliza (Sontag, 2010, Díaz-Aguado, 2013). La desensibilización, provoca que “las personas que consumen mucha violencia en los medios son menos empáticas con las víctimas” (Fernández Villanueva et al., 2015, p.160) y por lo tanto su tolerancia a la visión de la violencia aumenta (Arceo, 2020). Es preciso que seamos capaces de educar las miradas, imposibilitando así que la repetición de los horrores sature nuestra sensibilidad (Garrido, 2002; Sontag, 2010, Díaz-Aguado, 2013). La violencia visible es apenas la punta de un iceberg (Galtung, 2003b), por lo tanto, es importante y necesaria la recogida de información y la utilización de otro tipo de recursos como es el uso del lenguaje audiovisual para tener otra visión de la parte no visible.

La violencia en las escuelas está aumentando en los últimos tiempos (Debarbieux, 1999), lo que ha supuesto que, por ejemplo, la OMS (2002) declare que la violencia es un problema de salud pública, y que la probabilidad de que nuestros estudiantes contemplen actos de violencia es muy alta (Fernández Villanueva et al., 2015).

“La educación a su vez es el proceso de aprender a crearnos a nosotros mismos y esto es lo que fomentan las Artes entendidas como proceso y como los frutos de ese proceso” (Eisner, 2002). Recogiendo las palabras de Eisner, miramos hacia las artes como un instrumento de cambio social y personal, con la capacidad de cambiar nuestras actitudes, nuestra conciencia y nuestra forma de relacionarnos con los demás, creando una cultura, una cultura de no violencia. Sin embargo, no se puede construir una cultura de no violencia eludiendo la violencia y sus consecuencias.

Cultura de no violencia es enfrentarse a los conflictos honradamente y con vistas a resolverlos (Ortega, 2006). Para poder enfrentarse a los conflictos es necesario disponer de herramientas y por lo tanto, es prioritario dotar al adolescente de recursos necesarios para evitar los daños de la violencia cultural o estructural (Galtung, 2003b).

Para Steinberg y Kincheloe (2000) la violencia virtual puede ser considerada como un tipo de violencia abstracta, ya que elimina la brutalidad de sus consecuencias en la vida real. Algunos niños imitan las acciones de los juegos y los vídeos, como demuestran las prohibiciones en algunos colegios a reproducir “Los juegos del calamar” durante el recreo.

Según el XIII Informe Anual del Observatorio Estatal de la Violencia sobre la Mujer (2019), publicado en mayo de 2022, de las llamadas recibidas, el 13% de los casos, la víctima directa era una mujer menor de edad mientras que en el 87% restante se trataba de menores que se encontraban dentro del entorno familiar de las mujeres víctimas de la violencia de género. Díaz-Aguado (2022) recoge los resultados sobre sexismo y violencia contra las mujeres en la adolescencia de estudios realizados desde 2010 hasta 2020, en los que se observan algunos avances como son: mayor identificación con la igualdad y rechazo del machismo, mayor comunicación sobre violencia en el grupo de iguales y la familia, así como en la prevención escolar. Sin embargo, surgen nuevos problemas, como el acoso sexual online, que afecta a un número muy elevado de adolescentes, en sus diferentes versiones, como es el *sexting*, envío de imágenes o vídeos de contenido sexual, *sex-*

*casting*, al igual que *sexting* pero con el empleo de la webcam o *sextorsión*, el empleo de presión para obligar a alguien hacer algo de contenido sexual (Davara, 2017)

A la vista de los resultados en la revisión de la última década, parece necesario continuar con la prevención escolar y diseñar una propuesta de intervención con el fin de generar conciencia crítica frente a la “cultura de violencia” a través de las producciones de artistas; y fortalecer la autoestima/identidad a través de la producción artística personal.

Tenemos un sistema que sigue perpetuando una educación artística desconectada de la realidad social (Acaso, 2017), cuando es un área curricular que puede conectar a los estudiantes con la capacidad para desarrollar el pensamiento crítico visual que les haga entenderse como ciudadanos e impedir actos de violencia extrema como a los que asistimos (Acaso, 2017).

El efecto positivo del arte en las personas ha sido objeto de estudio en numerosas reflexiones e investigaciones de corte tanto cualitativo como cuantitativo (Mampaso, 2004; López, 2006, 2011).

En relación con el autoconcepto, nos encontramos con investigaciones que estudian la relación entre dicho concepto y la práctica artística (Franco, 2008, Lekue, 2010, 2013). Sin embargo, Garaigordobil y Pérez (2001), mediante la utilización de un programa de arte, obtuvieron una mejora significativa en los niveles de creatividad motriz, en niños de 6 y 7 años, pero no así en los niveles de autoconcepto, lo que sugeriría que la estimulación del autoconcepto debería ser llevada a cabo antes del ingreso en la etapa de Educación Primaria. También plantean la duración del programa como una posible limitación del mismo.

### **Delimitación del Tema y Formulación del Problema de Investigación**

El presente trabajo se enmarca en el ámbito educativo, pero se encuentra abierto a todos los contextos de influencia en el adolescente: su casa, la calle, la televisión, así como los medios que utiliza en sus relaciones sociales a través de internet, wasap, etc., como receptor de la violencia.

El Estudio 1 trata de dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- (a) ¿Puede una intervención en educación artística, utilizando la violencia como tema principal, modificar el autoconcepto del adolescente y de la adolescente?
- (b) ¿Intervenir en educación artística utilizando la violencia puede modificar la exposición a la violencia en el adolescente?
- (c) ¿Qué tipos de violencia percibe el alumnado adolescente en su entorno?

De estas preguntas se derivan los objetivos de la investigación que se enuncian a continuación.

### **Objetivos e Hipótesis**

A continuación, se especifican los objetivos, general y específicos, y las hipótesis de trabajo.

#### ***Objetivo General***

El objetivo general de este trabajo es explorar la percepción que tienen los adolescentes y las adolescentes de las conductas violentas y sus manifestaciones, con la finalidad de plantear una propuesta de intervención orientada a utilizar el arte en sus distintas formas de expresión y manifestación para generar conciencia crítica y desarrollar habilidades personales y sociales, que tenga como punto de partida su nivel de autoconcepto, que les permita hacer frente a la violencia del entorno.

Del objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer el grado de autoconcepto que tienen los adolescentes, en sus diferentes dimensiones y las diferencias en el mismo según el sexo, hábitat o titularidad del centro.
2. Conocer el grado de exposición a la violencia que tienen los adolescentes y las adolescentes en los distintos contextos, escolar, *mass media*, incluyendo su entorno más próximo, el familiar, y sus diferencias según variables como el sexo, hábitat o

titularidad del centro.

3. Aplicar una intervención para generar conciencia crítica frente a la “cultura de violencia” a través de las producciones de artistas y fortalecer el autoconcepto a través de la producción artística personal.
4. Evaluar la eficacia de la intervención orientada a la generación de conciencia crítica que dotaría al alumnado adolescente de mayor sensibilidad ante la percepción de la violencia, pero también dirigida al desarrollo de estrategias que fortalezcan el autoconcepto de dicho alumnado.

### ***Hipótesis***

Las hipótesis que se formulan en esta investigación se encuentran asociadas al objetivo específico relativo a “Evaluar la eficacia de la intervención propuesta”. Son las siguientes:

Hipótesis 1: Las actividades de Educación Artística en la que se trabaja la violencia a través del arte mejoran el autoconcepto de los adolescentes y las adolescentes.

El cumplimiento de esta hipótesis permitiría afirmar que en este estudio los adolescentes y las adolescentes que han cursado la materia de Educación Plástica Visual y Audiovisual y, por lo tanto, han seguido el programa de intervención, obtienen un mejor autoconcepto respecto a los que no lo han seguido.

Hipótesis 2: Las actividades de Educación Artística en la que se trabaja la violencia a través del arte modifican la percepción de la violencia de los adolescentes y las adolescentes.

El cumplimiento de esta hipótesis permitiría afirmar que en este estudio los adolescentes y las adolescentes que han cursado la materia de Educación Plástica Visual y Audiovisual y, por lo tanto, han seguido el programa de intervención, tienen una percepción de las características y/o manifestaciones de las conductas violentas más nítida que los que no lo han realizado.

## **Metodología y Diseño de Investigación**

En este apartado se exponen y analizan las características metodológicas del trabajo desarrollado en el Estudio 1, así como los aspectos relativos a la estructura organizativa y el diseño de la investigación: proceso metodológico, identificación de las dimensiones, elección de las variables de estudio, selección de la muestra y su distribución en grupos experimental y control, instrumentos utilizados para la recogida de información y las técnicas empleadas en el análisis estadístico de los datos.

Es esta una investigación evaluativa de carácter cuantitativo planteada desde un diseño cuasi-experimental mediante el que se pretende valorar la pertinencia de un programa de intervención en educación artística (variable independiente) orientado a modificar la percepción de la violencia en los adolescentes y las adolescentes en la etapa de educación secundaria, así como la percepción que tienen de sí mismos. Con la finalidad de obtener información objetiva para evaluar la eficacia de la intervención se ha administrado el Cuestionario de Exposición a la violencia en Infancia y Adolescencia, y, además, la prueba LAEA - Listado de Adjetivos para la Evaluación del Autoconcepto que ha permitido obtener información sobre ese constructo en los adolescentes. Para ello, se establecieron dos grupos, uno de control y otro experimental con los adolescentes, estudiantes de educación secundaria, a fin de controlar las posibles mejoras en el autoconcepto y en la percepción de la violencia en el grupo experimental frente al grupo control.

La presente investigación es una investigación educativa, basada en las artes visuales, centrada en dotar al alumnado adolescente de educación secundaria, de las habilidades sociales necesarias que le permitan afrontar la violencia con una mirada crítica. El método de investigación planteado es de tipo descriptivo con carácter exploratorio, al pretender identificar el tipo de violencia a la que está expuesto el adolescente, pero también de tipo explicativo, ya que se ejerce una manipulación en una de las variables del estudio, pertenecer al grupo de educación artística,

para ver qué efectos tiene sobre otra, el autoconcepto. Dentro de la perspectiva metodológica cuantitativa se ha optado por un diseño cuasiexperimental, ante la imposibilidad de asignar al azar los sujetos a los grupos experimental y de control (Bisquerra, 2004), ya que dichos grupos vendrán determinados por la propia elección del alumno entre las materias optativas del currículo de 4º curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

El diseño cuasiexperimental es de pretest/posttest con un grupo de control y grupo experimental, el cual ha participado en la intervención (un programa centrado en el desarrollo de pensamiento crítico frente a la saturación de la imagen, especialmente de la imagen violenta) desarrollada en el contexto de la materia Educación Plástica y Visual.

Se habla de un diseño cuasi-experimental (McMillan y Schumacher, 2005) y no experimental propiamente dicho, por la dificultad de llegar a controlar todos los factores que afectan a la validez interna de los diseños, sobre todo cuando se trata de estudios realizados en contextos naturales, como es el caso de los centros escolares que participan en esta investigación (Bisquerra, 2004; Colás, Buendía y Hernández, 2009; MacMillan y Schumacher, 2005).

En relación con los aspectos que pueden afectar a la validez interna del diseño utilizado en la investigación, hay que mencionar las siguientes:

- a) En la investigación se ha incluido la variable titularidad de centro (público-concertado) y el contexto del centro (rural-urbano) como factores que pueden afectar a la validez interna, con objeto de identificar la influencia que las características de los centros puedan tener sobre la variable objeto de estudio.
- b) La intervención ha sido realizada por la persona que presenta la tesis y por otras tres personas que han sido, previamente, formadas y adiestradas en la administración del programa de intervención y las actividades que lo conforman, que permite garantizar la objetividad y precisión necesarias para asegurar la validez en cuanto al desarrollo del programa de intervención en sus diferentes grupos de estudiantes.

La variable independiente de la investigación es el programa de intervención desarrollado en educación artística, que utiliza la violencia tanto como agente activador del proceso creativo como protagonista de las imágenes utilizadas para el aprendizaje en la lectura de la imagen, que ha sido diseñado con objeto de que los destinatarios del mismo, adolescentes de educación secundaria obligatoria, desarrollen su capacidad de pensamiento crítico y tengan una percepción más nítida del concepto de violencia.

### ***Participantes***

Los participantes en la investigación son estudiantes de cuatro centros de educación secundaria del Principado de Asturias.

La muestra ha estado compuesta por 114 participantes distribuidos en dos grupos de análisis: grupo experimental, con 79 alumnos y alumnas, y grupo control, con 35 alumnos y alumnas, formados siguiendo como criterio, la elección de la materia optativa. De este modo, el grupo experimental está formado por los alumnos de 4º curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) que han elegido cursar la materia de Educación plástica, visual y audiovisual. El grupo control está formado por alumnos de 4ºESO que no cursan la materia de Educación plástica, visual y audiovisual.

La selección de la muestra se realizó mediante un muestreo intencional, estableciendo como criterio de selección la titularidad del centro: público y concertado y la ubicación: zona rural y zonal urbana. Como resultado se obtuvieron cuatro centros, dos concertados y dos públicos, ubicados dos de ellos en zona urbana y otros dos en zona rural.

Se obtuvo la autorización de la Consejería de Educación del Principado de Asturias, de los directores de cada centro, de los padres de los alumnos participantes y se contó con la colaboración de los profesores de educación plástica, visual y audiovisual, dispuestos a seguir las pautas de la propuesta de intervención en sus clases.

Del pretest al postest se tuvo una mortalidad experimental de 40 participantes, debido a varias causas:

El grupo de control de uno de los centros no pasó la segunda encuesta.

Algunos participantes escribieron de forma errónea su código de participación y no fue posible relacionar las dos encuestas, pretest y postest. Fue imposible subsanar este problema porque los códigos garantizan el anonimato del participante.

Algunos participantes no se encontraban en el centro el día que se pasó la encuesta.

El grupo experimental supone el 69.3% de la muestra total, mientras que el 30.7% corresponde al grupo control (Tabla 13).

**Tabla 13**

*Distribución Participantes según el Tipo de Grupo.*

Grupo	Frecuencia	Porcentaje
Experimental	79	69,3
Control	35	30,7
Total	114	100,0

La distribución según el sexo es del 65.8% de mujeres frente al 34.2% de hombres (Tabla 14)

**Tabla 14**

*Distribución Participantes según el Sexo.*

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Mujer	75	65,8
Hombre	39	34,2
Total	114	100,0

La distribución según el contexto es del 58,8% de los participantes asisten a un centro educativo en zona urbana, mientras el 41,2% lo hace en zona rural (Tabla 15).

**Tabla 15**

*Distribución Participantes según el Contexto.*

Contexto	Frecuencia	Porcentaje
Urbano	67	58.8
Rural	47	41.2
Total	114	100,0

En cuanto a la distribución por centros, el 62,3% de los informantes se agrupan en centros concertados, frente al 37,7% que son estudiantes de centros públicos (Tabla 16)

**Tabla 16**

*Distribución Participantes según la titularidad.*

Titularidad	Frecuencia	Porcentaje
Concertado	71	62.3
Público	43	37.7
Total	114	100,0

### ***Diseño de la investigación***

Al presentar el diseño de investigación en este capítulo (Tabla 17) usaremos un sistema de notación que ofrece información que facilita el entendimiento del diseño. Este sistema es el utilizado por Bisquerra (2004) aunque adaptado.

La asignación de los participantes en los grupos control y experimental ha sido no aleatoria, ya que el grupo experimental tiene que estar formado por los estudiantes que cursan Educación Plástica, Visual y Audiovisual como materia optativa de 4º curso de ESO, mientras que el grupo control son el resto de los estudiantes de la clase de referencia que no cursan dicha materia. Por lo tanto, partiendo de la premisa de cursar una materia o no, resultaba complicado la formación de grupos equivalentes. En los cuatro centros hay grupo experimental y grupo de control y por lo tanto, en los cuatro centros se aplica el programa de intervención, como queda representado en la Tabla 17

**Tabla 17**

*Diseño preexperimental seguido en la investigación*

Centro	Grupo	Asignación	Pretest (V.D.)	Tratamiento (V.I.)	Postest (V.D.)
A	GE	No R	M <sub>1</sub>	X	M <sub>2</sub>
	GC	No R	M <sub>1</sub>	--	M <sub>2</sub>
B	GE	No R	M <sub>1</sub>	X	M <sub>2</sub>
	GC	No R	M <sub>1</sub>	--	M <sub>2</sub>
C	GE	No R	M <sub>1</sub>	X	M <sub>2</sub>
	GC	No R	M <sub>1</sub>	--	M <sub>2</sub>
D	GE	No R	M <sub>1</sub>	X	M <sub>2</sub>
	GC	No R	M <sub>1</sub>	--	M <sub>2</sub>

Leyenda:

A: Centro de Estudios Público en Zona Urbana

B: Centro de Estudios Concertado en Zona Urbana

C: Centro de Estudios Público en Zona Rural  
D: Centro de Estudios Concertado en Zona Rural  
GE: Grupo Experimental  
GC: Grupo Control  
VD: Variable Dependiente  
VI: Variable Independiente  
R: Asignación aleatoria (R del inglés *random*, “azar”)  
X: Tratamiento  
M: Medición (los subíndices indican diferentes mediciones)

### ***Dimensiones y variables de estudio***

Tanto el test LAEA, como el cuestionario de Exposición a la Violencia contemplan el análisis de diferentes dimensiones y variables que en este apartado pasamos a detallar.

El cuestionario está estructurado en varias dimensiones (Tabla 18): algunas preguntas sociodemográficas, como puede ser edad o sexo, la filiación, tanto del padre como de la madre, así como las diferentes dimensiones que conforman el autoconcepto (emocional, corporal, intelectual y social) y las diferentes dimensiones relativas a la exposición a la violencia (amenaza, insulto, agresión, casa, colegio, calle, televisión)

En el cuestionario se preguntó por el género, cuando debería de ser sexo, ya que el sexo hace referencia a las características biológicas que definen a las personas como hombres y mujeres, mientras que el género se referiría a las conductas, roles, estereotipos y funciones para cada uno de los sexos que son adquiridas a través de las interacciones en los diversos contextos socioculturales (Deaux, 1985).

En la Tabla 18 se presentan las dimensiones y las variables incluidas de cada una de ellas que se han tenido en consideración para realizar la investigación.

**Tabla 18***Dimensiones y variables utilizadas en Estudio 1*

<b>Dimensión</b>	<b>Variables</b>
Datos de los sujetos	Sexo
	Edad
Datos relativos a los padres	Nivel de estudios del padre
	Nivel de estudios de la madre
	Relación de convivencia con el padre
	Relación de estudios con la madre
Autoconcepto de los sujetos	Autoconcepto Social
	Soy una persona SOLIDARIA
	Soy una persona COOPERATIVA
	Soy una persona GENEROSA
	Soy una persona COMPASIVA
	Soy una persona CONFIADA
	Soy una persona TOLERANTE
	Soy una persona SERVICIAL
	Soy una persona CARIÑOSA
	Soy una persona CONFIABLE
	Soy una persona HONRADA
	Soy una persona LEAL
	Soy una persona BUENA
	Soy una persona SINCERA
	Soy una persona CORDIAL
	Soy una persona APRECIADA
	Soy una persona ALEGRE
	Soy una persona AMISTOSA

	Soy una persona HUMOR
	Soy una persona SOCIABLE
	Soy una persona FELIZ
Autoconcepto	Soy una persona SEGURA
Emocional	Soy una persona DECIDIDA
	Soy una persona VALIENTE
	Soy una persona MADURA
	Soy una persona INDEPENDIENTE
	Soy una persona SATISFECHA
	Soy una persona OPTIMISTA
	Soy una persona ADMIRABLE
	Soy una persona ORGANIZADA
	Soy una persona RESPONSABLE
	Soy una persona TRABAJADORA
	Soy una persona LIMPIA
	Soy una persona CONSTANTE
	Soy una persona EDUCADA
	Soy una persona TRANQUILA
	Soy una persona PACÍFICA
	Soy una persona ESTABLE
	Soy una persona FLEXIBLE
	Soy una persona RACIONAL
	Soy una persona EXPRESIVA
	Soy una persona SENSIBLE
Autoconcepto	Soy una persona MENTALMENTE RÁPIDA
Intelectual	Soy una persona CON BUENA MEMORIA

Soy una persona INTELIGENTE

Soy una persona CAPAZ

Soy una persona CURIOSA

Soy una persona OBSERVADORA

Soy una persona REFLEXIVA

Soy una persona CREATIVA

---

Autoconcepto Corporal Soy una persona SEDUCTORA

Soy una persona GUAPA

Soy una persona ELEGANTE

Soy una persona DEPORTISTA

Soy una persona ÁGIL

Soy una persona SANA

Soy una persona FUERTE

Soy una persona ACTIVA

---

Exposición a la violencia de los sujetos	En el colegio	<p>Frecuencia con la que ha visto como una persona pegaba o dañaba físicamente a otra persona en el colegio</p> <p>Frecuencia con la que han pegado o dañado físicamente al sujeto en el colegio</p> <p>Frecuencia con la que el sujeto ha visto como una persona amenazaba con pegarle a otra en el colegio</p> <p>Frecuencia con la que han amenazado al sujeto con pegarle en el colegio</p> <p>Frecuencia con la que ha visto como una persona insultaba a otra en el colegio</p> <p>Frecuencia con la que le han insultado en el colegio</p>
--	---------------	---

---

---

En la calle	Frecuencia con la que ha visto como una persona pegaba o dañaba físicamente a otra persona en la calle Frecuencia con la que han pegado o dañado físicamente al sujeto en la calle Frecuencia con la que el sujeto ha visto como una persona amenazaba con pegarle a otra en la calle Frecuencia con la que han amenazado al sujeto con pegarle en la calle Frecuencia con la que ha visto como una persona insultaba a otra en la calle Frecuencia con la que le han insultado en la calle
En casa	Frecuencia con la que ha visto como una persona pegaba o dañaba físicamente a otra persona en casa Frecuencia con la que han pegado o dañado físicamente al sujeto en casa Frecuencia con la que el sujeto ha visto como una persona amenazaba con pegarle a otra en casa Frecuencia con la que han amenazado al sujeto con pegarle en casa Frecuencia con la que ha visto como una persona insultaba a otra en casa Frecuencia con la que le han insultado en casa
En televisión	Frecuencia con la que ha visto como una persona pegaba o dañaba físicamente a otra persona en televisión Frecuencia con la que el sujeto ha visto como una persona amenazaba con pegarle a otra en televisión

Frecuencia con la que ha visto como una persona  
insultaba a otra en televisión

---

El análisis de datos se ha realizado desde una perspectiva cuantitativa, utilizando el programa estadístico IBM-SPSS (v.24)

### ***Técnicas de recogida de información***

Para la obtención de información, se han utilizado diferentes instrumentos, en función de los diferentes objetivos.

Así para el objetivo, “Aplicar una propuesta de intervención para generar conciencia crítica frente a la “cultura de violencia” a través de las producciones de artistas; y fortalecer el autoconcepto a través de la producción artística personal”, se ha realizado una revisión de investigaciones publicadas, justificada en conocer el estado de la cuestión de intervenciones educativas a través del arte, utilizando la violencia como eje vertebrador. La búsqueda se ha realizado en bases de datos que contienen documentos sobre investigaciones en educación, arte y psicología: Scopus, Google Académico, Dialnet y ScienDirect Elsevier. Se utilizaron como términos de búsqueda: “educación artística”, “violencia”, “autoconcepto”, “autoestima”, “adolescente”, “arte” y “cultura visual”.

Para el primer objetivo de esta investigación, “conocer el grado de autoconcepto de los adolescentes según el centro, contexto o edad, se ha utilizado el test LAEA (Listado de Adjetivos para la Evaluación del Autoconcepto) de Garaigordobil (2011). Fue utilizado en el pretest (Anexo 1) y en el postest (Anexo 2).

Para conseguir el segundo objetivo, “Conocer el grado de exposición a la violencia que tienen los adolescentes en los distintos contextos, escolar, massmedia, incluyendo su entorno más próximo, el familiar, y sus diferencias, según variables como el sexo, contexto o titularidad del

centro”, se ha utilizado nuevamente, el cuestionario para medir la exposición a la violencia en infancia y adolescencia, de Orue y Calvete (2010). Se utilizó la información obtenida en el pretest.

Los diferentes instrumentos utilizados se recogen en un único documento que se ha completado con preguntas cerradas con cuestiones como la edad, sexo y tipo de relación que mantiene con los padres, variables todas ellas, relacionadas con factores sociodemográficos y familiares, considerados factores tanto de protección como de riesgo frente a la violencia (Cerezo, 2001; Farrington y Baldry, 2006; Tillmann, 2006; Arruabarrena, 2011; Calvete et al., 2014).

La encuesta se ha cumplimentado a través de internet, por medio de la plataforma Google Survey. El tiempo medio utilizado por los participantes para contestar la encuesta ha sido de 30 minutos, aunque no había límite de tiempo. La persona responsable de acompañar a los encuestados ha sido el profesor responsable de la materia optativa, por la falta de recursos económicos para la contratación de personal, pero siendo conscientes de la influencia que la sola presencia del personal docente puede realizar sobre los encuestados (Blaya et al., 2006), se pidió al profesorado que permaneciera en una zona alejada a los ordenadores de los encuestados.

**Test Autoconcepto LAEA.** Listado de adjetivos para la evaluación del autoconcepto en adolescentes y adultos. El listado está compuesto por 57 adjetivos y se solicita al sujeto que valore en una escala de estimación de 0 a 4 (nada-mucho) en qué grado esos adjetivos le definen o describen su personalidad. Esta prueba se diseñó en 2005 y durante 5 años se han realizado 11 estudios con muestras no clínicas de adolescentes y adultos de 12 a 65 años recogidas en la Comunidad Autónoma del País Vasco y se ha utilizado en otros 5 estudios con muestras clínicas, evidenciando adecuados niveles de fiabilidad y validez, lo que permite confirmar su adecuación como instrumento de evaluación del autoconcepto.

**Cuestionario de Exposición a la violencia en Infancia y Adolescencia.** El “Cuestionario para medir la exposición a la violencia en infancia y adolescencia”, de Orue y Calvete

(2010) se valoró como el más apropiado para evaluar la exposición a la violencia de niños y adolescentes, ya que contempla cuatro contextos diferentes (colegio, casa, vecindario y televisión). El cuestionario está constituido por 21 ítems, nueve de ellos relativos a la exposición directa o victimización y los doce restantes relacionados a la exposición indirecta donde los evaluados fueran testigos de violencia. El modo de respuesta es a través de una escala tipo Likert de 5 puntos que va desde “nunca” hasta “todos los días”.

El modelo ecológico propuesto por Bronfenbrenner (1987) ya habla de la necesidad de intervenir en los ámbitos que rodean a la persona, trascendiendo el enfoque individual y acercándose a una intervención amplia que incida sobre aquellas estructuras e instituciones que también condicionan el accionar de los colectivos humanos. En este sentido el cuestionario de Orue y Calvete (2010) resulta apropiado al considerar el colegio, la casa, el vecindario y la televisión de forma independiente.

Aunque, tanto el Test de Autoconcepto LAEA como el Cuestionario de Exposición a la Violencia son instrumentos ya validados y de probada consistencia interna se ha procedido a determinar la fiabilidad de las pruebas para lo cual se ha utilizado el procedimiento Alfa de Cronbach, que resulta del cociente entre las sumas de varianzas de los diferentes ítems, dividida entre la varianza total, ponderada por el número de ítems de la escala (Pérez et al., 2009)

Su expresión matemática es la siguiente:

$$\alpha = \left( \frac{n}{n-1} \right) \left( 1 - \frac{\sum S_i^2}{S_t^2} \right)$$

donde:

n= Número de elementos o ítems de la prueba

$S_i^2$ = Varianza de cada uno de los ítems

$S_t^2$ = Varianza de las puntuaciones totales de la prueba.

Como se puede constatar, la fiabilidad de los cuestionarios está relacionada directamente con el número de ítems del mismo, a mayor cantidad de ítems mayor fiabilidad.

Se ha procedido a calcular el coeficiente Alfa de Cronbach, de los cuestionarios utilizados en la presente investigación, obteniendo resultados que confirman unos niveles altos de fiabilidad, como es (.949) en el Test de Autoconcepto LAEA y (.916) en el Cuestionario de Exposición a la Violencia, tal y como se expone en la Tabla 19:

**Tabla 19**

*Resultados del análisis de fiabilidad del Test LAEA y Cuestionario Exposición a la*

	N	$\alpha$	<i>violencia</i>
Test Autoconcepto LAEA	57	.949	
Cuestionario Exposición a la Violencia	21	.916	

Nota: N= Número de elementos,  $\alpha$ = Alfa de Cronbach

### ***Ventajas y limitaciones de la técnica***

La amenaza principal a la validez interna al utilizar grupos de sujetos ya establecidos es que los grupos pueden diferir en lo que se refiere a características relacionadas con la variable dependiente (Bisquerra, 2004) por lo que se ha comprobado la equivalencia de los grupos con respecto a las puntuaciones del pretest.

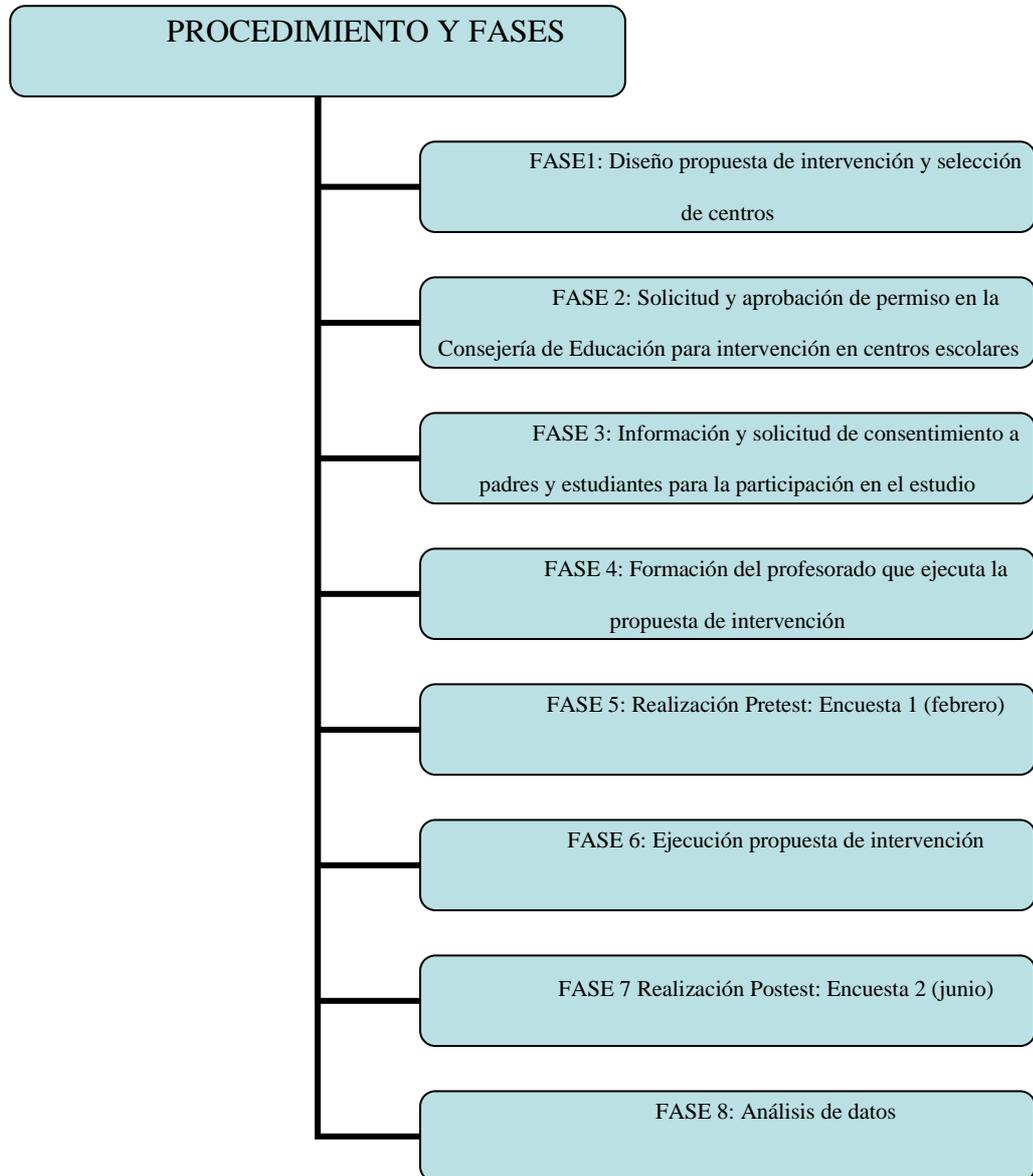
### **Procedimiento**

El procedimiento seguido, tanto para la ejecución de intervención como para la recogida de datos, se estructura en ocho fases (Figura 6). Se comenzó con la selección de centros y el diseño del programa de intervención, requisito imprescindible para poder realizar la solicitud y posterior aprobación, por parte de la Consejería de Educación, del permiso para la intervención en centros

escolares. Una vez aceptada la participación, tanto por los directores de centro como por los profesores participantes, se envió tanto la información como la solicitud de consentimiento a padres y estudiantes para la participación en el estudio. De forma simultánea con la recogida del consentimiento, se llevó a cabo la formación del profesorado de formación, consistente en mostrar todo el material y la dinámica de las actividades para su posterior aplicación en el aula, pero nunca se trataron los objetivos de la investigación ni las preguntas del cuestionario. Durante la primera semana de febrero se cumplimentó la primera encuesta (pretest) por parte del alumnado. Posteriormente se trasladaron a las diferentes aulas el programa de intervención, que afectaría únicamente al grupo experimental. Y en el mes de junio se realizó la segunda encuesta (postest). Una vez recogidos todos los datos, se procedió a la depuración de la matriz y al emparejamiento de las respuestas, pretest y postest, gracias a los códigos utilizados por cada participante.

**Figura 6**

*Procedimiento y Fases Llevadas a Cabo en la Etapa Cuantitativa.*



## **Deontología**

La búsqueda de protocolos ya establecidos en el contexto académico evidenció que los Comités de Ética, dentro de Instituciones como es la Universidad de Oviedo, están enfocados a la evaluación de aspectos éticos de investigación y prácticas docentes con animales de experimentación, pero existe una gran carencia en cuanto a protocolos dentro del contexto de las Ciencias Sociales.

En esta investigación cumplimos con los requisitos legales en relación con el almacenamiento y el uso de datos personales, tal y como se estipula en el 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 (Reglamento general de protección de datos) seguimos el sistema de trabajo del United Data Archive, institución pionera en protocolos dentro del contexto académico anglosajón y la guía ética de BERA (Asociación Británica de Investigación Educativa) .

Siguiendo el principio de autonomía, por el que los participantes en la investigación tienen derecho a ser informados sobre el estudio, el derecho a decidir libremente si quieren participar en la investigación y el derecho a marcharse en cualquier momento, se trasladó, a los padres o tutores de los estudiantes participantes, el informe de consentimiento (Anexo 6). Dicho informe solicita, de forma explícita, el consentimiento de los padres o tutores, para la recogida de información de los estudiantes a través de encuestas. Además de la solicitud de consentimiento, se informa del propósito de la investigación, quién es el investigador responsable, la institución que ampara dicha investigación, así como el derecho a retirar su participación en tal investigación y la dirección electrónica, para solicitarlo. Se informa además, del tratamiento que se darán a los datos y se garantiza el absoluto anonimato.

Para preservar el anonimato de los participantes, se les pidió la utilización de un código en el que las primeras cifras serían comunes a los pertenecientes al mismo grupo y centro, así como una segunda secuencia de números elegida por cada participante. Con la intención de que se utilizara el mismo código en la segunda encuesta, seis meses más tarde, se sugirió la utilización de los últimos cuatro números del teléfono móvil, o la fecha de nacimiento. Tanto la privacidad como el anonimato de los participantes ha sido prioritario en nuestro trabajo de investigación por lo que en el programa MAXQDA el investigador principal siempre trabajó con los códigos proporcionados a través de las encuestas y era técnicamente imposible establecer una conexión con nombres y apellidos. En cuanto a los vídeos generados por los participantes donde el anonimato es más difícil de gestionar, se recurre a la privacidad de los documentos, siendo tratados únicamente por el investigador principal, autor de la tesis. El almacenamiento de datos se gestionará a través de UK Data Archive.

El trabajo con adolescentes tiene una mayor implicación ética debido a su vulnerabilidad e indefensión. Somos conscientes de la sensible realidad que es situar a los adolescentes frente a la violencia a través de la imagen o de la producción artística y nos hacemos eco de las recomendaciones a tener en cuenta en estudios con niños y niñas (Greig et al., 2007) y más concretamente, sobre las implicaciones de nuestro fracaso. Por consiguiente, se decidió trabajar con material disponible en internet, y por lo tanto accesible al adolescente y evitar el uso de imágenes que reproduzcan violencia explícita.

La investigación contó con la aprobación de la Consejería de Educación del Principado de Asturias en enero de 2018, y posteriormente la aceptación de los directores y del Consejo Escolar de cada centro.

Se informó a los participantes y a sus padres/tutores sobre los objetivos de la investigación y la utilización posterior de los datos obtenidos. La participación fue voluntaria y garantizamos el

anonimato de todos, tanto fuera como en el propio centro. No se encontró oposición alguna en la forma de proceder, ni hubo ninguna solicitud para abandonar la participación en la investigación.

### **Programa de Intervención**

Como se ha mencionado en el marco teórico, la exposición a la violencia puede llevar a la desensibilización y “una manera de contrarrestar la posible desensibilización es aumentar la identificación, presentar el sufrimiento lejano como sufrimiento cercano, lo cual implicaría más a los sujetos e incidiría en la transformación de las actitudes morales de la sociedad” (Fernández Villanueva et al., 2015, p.178). Al igual que Bajardi (2015) considera importante hacer hincapié en la necesidad no sólo de abordar el tema de la identidad durante breves y ocasionales momentos educativos, compartimos con ella la importancia de planificar y desarrollar el tema de la identidad, pero también de la violencia, a partir del diseño de los proyectos y de los programas educativos, para promover la apropiación de aprendizajes significativos, con sentido para los estudiantes.

El diseño de las diferentes actividades a realizar, así como el desarrollo del programa de intervención, tiene en cuenta algunos de los objetivos de los siguientes modelos: educación basada en disciplinas, expresivo, filo-lingüístico y educación artística y cultura visual. En la revisión que realiza Cubillo (2011) de las concepciones teóricas y metodológica de la educación artística, nos habla de una nueva perspectiva educativa que no entiende el arte como un saber reglado, ni como expresión interna del individuo, ni como un lenguaje, sino como hecho cultural, pues bien, nuestra propuesta se conforma entendiendo el arte como un saber reglado, como una expresión interna del individuo, como un lenguaje y por supuesto, como un hecho cultural.

Esta intervención pretende, además, proporcionar herramientas al adolescente que le permita afrontar la cultura de violencia que impregna nuestra sociedad. Para ello utilizamos dos estrategias, de todas las que propone Díaz-Aguado (2006), la imaginación y el trabajar con iguales. Son varias las investigaciones (Díaz-Aguado, 1992, 1994, 1996, 2002, 2004 citado en Díaz-

Aguado 2006) que demuestran “que la utilización de situaciones imaginarias en el aula de clase, a través de narraciones escritas o documentos audiovisuales, pueden proporcionar un contexto de gran utilidad para enseñar a afrontar problemas que producirían riesgos si se tratasen de forma literal, como el racismo o la violencia” (Díaz-Aguado 2006, p.45)

La utilización de la imaginación tiene un papel fundamental en la realización del cómic, dónde el alumnado puede imaginar y crear el final de una historia, y en la actividad de elaboración de un vídeo, en el que son los responsables de la creación del argumento hasta de su filmación y posterior edición.

Teniendo en cuenta la vulnerabilidad de los estudiantes, estudios sobre la exposición a la violencia y el código ético que rige esta investigación (capítulo deontología), se ha elaborado un protocolo de actuación de obligado cumplimiento en todos los centros participantes en la investigación:

- No se pueden utilizar imágenes ni obras de arte con violencia explícita.
- Toda imagen/obra mostrada es seguida por una reflexión que incluya las consecuencias no visibles de dicha imagen/obra.
- Se garantiza el absoluto anonimato, no solo en las encuestas sino también en la producción artística desarrollada durante la intervención, así como los comentarios que en el transcurso de las sesiones se realicen.
- No se emitirán juicios de valor sobre las opiniones/ reflexiones vertidas por los participantes, ni se limitará la libertad de expresión plástica.

El diseño de la intervención se ha realizado considerando los siguientes criterios: las actividades deben, ajustarse a los estándares de aprendizaje marcados por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (LOMCE), dar visibilidad a los distintos

tipos de violencia, violencia escolar, violencia de género, violencia bélica, etc. y facilitar la reflexión sobre otras posturas frente a la violencia.

Se ha realizado una revisión tanto de artistas como de cómics, para crear un fondo de material con el que poder trabajar, aunque se ha decidido establecer la realización de unas actividades y directrices comunes a todos los centros participantes.

A continuación, se desarrollan algunos aspectos básicos del programa de intervención, como son: destinatarios, objetivos, contenidos, temporalización, metodología y recursos utilizados.

### ***Destinatarios***

El programa está dirigido al alumnado de cuarto curso de ESO, que ha elegido como optativa la materia de Educación Plástica, Visual y Audiovisual, de los cuatro centros participantes en el proyecto de investigación. Por lo tanto, es fundamental la formación, así como la participación activa del profesorado implicado en dicha materia.

### ***Objetivos***

El objetivo general que se pretende alcanzar con el programa de intervención es la mejora del autoconcepto del adolescente y una mayor conciencia crítica ante la cultura de violencia.

Para conseguir dicho objetivo se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Plantear dinámicas de trabajo que permitan al adolescente ser consciente de su *habitus* y ser consciente de la interioridad de ciertas conductas violentas.
- Generar espacios de producción y comunicación en el que el adolescente pueda expresar sus preocupaciones ante la realidad social.
- Mejorar la capacidad de análisis de las imágenes en los adolescentes.

- Desarrollar actividades de creación artística utilizando diferentes técnicas, y proporcionando suficiente libertad creadora para que todas las propuestas tengan cabida

### ***Contenidos, Temporalización y Actividades.***

Para la diseño y realización del programa de intervención, se ha tomado como referencia el siguiente marco normativo:

- Decreto 43/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOE)
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (LOMCE)

De los treinta y seis contenidos recogidos en el currículo, el programa trabaja de forma directa sobre los siguientes contenidos:

1. Elaboración de obras gráficas y dibujos empleando los siguientes aspectos: encaje, composición, relación figura-fondo, proporción, expresividad del trazo, claroscuro, y textura.
2. Experimentación y exploración a través de los procesos y técnicas de expresión gráfico-plásticas del dibujo artístico, el volumen y la pintura, para la realización de sus producciones.
3. Elaboración de proyectos grafico-plásticos de forma cooperativa.

4. Representación personal de ideas (partiendo de unos objetivos), usando el lenguaje visual y plástico adecuado, mostrando iniciativa, creatividad e imaginación con autoexigencia en la superación de las creaciones propias.
5. Ordenación de la sintaxis de los lenguajes visuales en los procesos de diseño y la publicidad.
6. Organización del proceso de reconocimiento y lectura de imágenes del entorno del diseño y la publicidad, teniendo en cuenta sus dimensiones comunicativas y estéticas, fomentando el análisis crítico con actitud abierta y flexible.
7. Actitud crítica razonada ante imágenes publicitarias cuyo contenido muestre cualquier tipo de discriminación sexual, cultural, social o racial.
8. Experimentación a través de las técnicas de expresión gráfico-plástica aplicadas a la animación e interactividad, para producir y transformar imágenes visuales con diferentes intenciones.
9. Organización del proceso de reconocimiento y lectura de imágenes de vídeo y multimedia, fomentando el pensamiento divergente y la creatividad.
10. Interpretación de los elementos más representativos de la sintaxis del lenguaje cinematográfico y videográfico.
11. Análisis de los estereotipos y prejuicios vinculados a la edad, a la raza o al sexo presentes en estos medios.
12. Realización y seguimiento del proceso de creación: boceto (croquis), guión (proyecto), presentación final (maqueta) y evaluación (autorreflexión, autoevaluación y evaluación colectiva del proceso y del resultado final).
13. Análisis de la imagen: las características visuales y los significados de las imágenes

En cuanto a la temporalización, se llevaron a cabo 30 sesiones con los alumnos, de 55 minutos cada sesión y 2 sesiones con el profesorado para formación y seguimiento.

**Tabla 20**

*Relación de actividades, contenidos, sesiones y tipo de violencia trabajada*

Actividad	Contenido	Sesiones	Tipo de violencia
Análisis de una obra	5,6,11,13,	2 sesiones	Violencia cultural
Análisis de publicidad	5,6,7,11,13	3 sesiones	Violencia de género
Lectura del cómic <i>Enfants Sauvés</i>	1,11	1 sesión	Violencia bélica
Creación de un cómic	1,2,3,4,12	8 sesiones	Violencia bélica
Visualización del vídeo <i>Chuleta de cerdo</i>	8,9,10,11	1 sesión	Violencia escolar
Creación de una obra audiovisual de denuncia social	3,8,9,10,12	10 sesiones	No dirigido
Obra personal	1,2,8,12	5 sesiones	No dirigido

En la primera semana de febrero de 2018, se recogieron las autorizaciones de padres o tutores legales para poder contar con la participación de sus hijos en la investigación. En las dos semanas siguientes se pasó el primer cuestionario en los cuatro centros y a partir de ese momento se aplicó el programa de intervención, que terminaría en la primera semana de junio de 2018, con el segundo cuestionario. Aunque la fecha inicial era octubre de 2017, el consentimiento por parte de la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias no llegó hasta el mes de enero de 2018, por lo que se redujeron el número de talleres (Tabla 21) así como la exposición colectiva.

**Tabla 21**  
*Relación de actividades*

Febrero	Trabajo Individual	Analizar una obra	Diana Goldstein
		Analizar publicidad	Dolce&Gabana
	Crear un cómic	“Les enfants sauvés” es un cómic que cuenta la historia real de 8 niños que sobrevivieron al genocidio nazi.	
Marzo	Trabajo en parejas/grupos	Crear un stop-motion o vídeo	“Lo llamaban el niño chuleta de cerdo”. Este vídeo puede servir de referente a la hora de realizar un stop-motion. Temática sugerida: denuncia una injusticia social.
		Obra personal. Técnica libre.	El alumnado realizará una producción artística, en la que se posicionen respecto de la violencia, en cualquiera de sus manifestaciones.
Junio		Exposición Colectiva	



<http://www.dinagoldstein.com/fallen-princesses/snowwhite/>

<http://www.mariaacaso.es/educar-la-manada-aprender-pensar-razon-la-educacion-artistica-sistema-educativo/>

Se propone la creación de un cómic que continúe la



historia de Aziz.

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

## ***Metodología***

El diseño del programa de intervención fue concebido como la confección de la tela en la que trama y urdimbre se entretrejen siendo imprescindibles el uno para el otro. De este modo, los cuatro pilares heredados de Eisner, la crítica, la estética, la historia y la producción tenían que tener su espacio dentro del programa. Llevado al aula, se traduce en ofrecer la posibilidad de que el alumnado ejecute sus obras, conociendo diferentes materiales y técnicas, en ofrecerle un contexto histórico de la violencia siempre dentro del arte, desde Goya y el cambio de paradigma hasta las obras más recientes de Dina Goldstein o Marina Abramovic, cuidando la parte estética, ofreciendo al alumnado diferentes miradas que le permitieran encontrar su estilo. Y por último, estimulando la capacidad crítica no sólo la que acompaña al aprendizaje de la lectura de la imagen sino también la que permite respetar y valorar el trabajo de los compañeros. Si la base es la trama, la urdimbre se compone de los elementos más cercanos a violencia como es la diferente tipología, violencia bélica, escolar, machista, etc. Tras la revisión de la literatura, concluimos la necesidad de poner de relieve las consecuencias de la violencia, cuidadosamente borradas en programas de televisión, videojuegos y dibujos animados. Por este motivo se han seleccionado piezas gráficas, en el cómic o el stop-motion que abordan la violencia, pero especialmente sus consecuencias. Se ha contemplado también la necesidad trabajar la empatía y las habilidades sociales y por este motivo la realización de algunas actividades ha sido en pareja o de forma grupal.

A continuación, se desarrollan los talleres en los que se divide la intervención, que de forma resumida sintetizamos en: analizar una obra/imagen, el cómic y el vídeo, pero con un desarrollo más complejo que lo que puede transmitir a priori el enunciado.

**Análisis de una obra.** Se ha realizado una revisión de los distintos artistas que abordan la violencia en su obra, con el fin de proporcionar un banco de recursos a los docentes implicados en el proyecto.

**Tabla 22***Revisión de Artistas para Trabajar la Violencia*

Nombre	Temática	Fuente
Alison Brady	Violencia de Género	<a href="http://www.alisonbrady.com/">http://www.alisonbrady.com/</a>
Pilar Albarracín	Violencia de Género	<a href="http://pilaralbarracin.com/">http://pilaralbarracin.com/</a>
Plataforma Submergentes	Arte, género, tecnología y software libre,	<a href="http://www.submergentes.org">http://www.submergentes.org</a>
Dina Goldstein	Violencia Cultural y de Género	<a href="https://www.dinagoldstein.com/">https://www.dinagoldstein.com/</a>
Dos Jotas	Violencia Cultural y de Género	<a href="http://dosjotas.org/">http://dosjotas.org/</a>
Teresa Margolles	Violencia Social y Política	<a href="https://www.morcharpentier.com/es/artist/teresa-margolles/">https://www.morcharpentier.com/es/artist/teresa-margolles/</a>
Miriam Cahn	Violencia Cultural	<a href="https://hausderkunst.de/en/exhibitions/miriam-cahn-ich-als-mensch">https://hausderkunst.de/en/exhibitions/miriam-cahn-ich-als-mensch</a>
Marina Abramovic	Violencia Social	<a href="https://www.royalacademy.org.uk/exhibition/marina-abramovic">https://www.royalacademy.org.uk/exhibition/marina-abramovic</a>
Emilio Morenatti	Violencia de Género y Bélica	<a href="https://fotografodigital.com/exposiciones/la-violencia-de-genero-en-pakistan-segun-morenatti/">https://fotografodigital.com/exposiciones/la-violencia-de-genero-en-pakistan-segun-morenatti/</a>

Alejandro Obregón	Violencia Social y Política	<a href="https://www.elcolombiano.com/cultura/alejandro-obregon-100-anos-de-su-nacimiento-IF13163139">https://www.elcolombiano.com/cultura/alejandro-obregon-100-anos-de-su-nacimiento-IF13163139</a>
Alfonso Quijano	Violencia Social y Política	<a href="https://www.academia.edu/2031517/La_cosecha_de_los_violentos_Alfonso_Quijano">https://www.academia.edu/2031517/La_cosecha_de_los_violentos_Alfonso_Quijano</a>
Hanna Wilke	Violencia Cultural y de Género	<a href="https://www.moma.org/artists/18539">https://www.moma.org/artists/18539</a>

---

Se recomienda la utilización de la obra de Dina Goldtein “Princesas Caídas” (2007-2009) por la versatilidad de sus imágenes y el amplio abanico de temas transversales que conforman sus obras. *Princesas Caídas* es una serie de 10 piezas que presenta princesas de cuentos de hadas humanizados que se enfrentan a problemas modernos como el cáncer, la adicción, la obesidad, la guerra y la degradación ambiental. Como feminista y madre primeriza, a Dina le preocupaban los recurrentes temas sociales estereotipados que Disney estaba perpetrando sobre las mujeres y las niñas.

**Figura 7**

*Imagen de la Colección Princesas Caídas de Dina Goldstein.*



Fuente: Snowy (Goldstein, 2008)

No podría abordarse el análisis de la imagen al margen de la publicidad, por ello se ha recurrido a la utilización de una imagen, de la marca Dolce&Gabbana, que en 2007 fue retirada del mercado después de que el Comité de Autodiciplina Publicitaria italiano ordenara que ninguna cadena emitiera la campaña. Parece contradictorio llevar al aula una imagen que fue considerada por el órgano como un anuncio "manifiestamente contrario a los artículos 9 y 10 del Código de Autodiciplina Publicitaria", (Marcos, 2007) relativos a la dignidad de la persona y la eliminación de la violencia, afirmando que "la imagen de la publicidad es ofensiva a la dignidad de la mujer porque la figura femenina es representada en un modo vil, al ser objeto de la prevaricación masculina" pero la imagen sigue estando accesible a través de internet. Por ello, se considera fundamental formar la mirada de las y los adolescentes y proporcionarles capacidad crítica.

Se proporciona al profesorado, una serie de preguntas, vistas anteriormente en la Figura 5, con las cuales los estudiantes deben de familiarizarse en el ejercicio de analizar una imagen. Siendo conscientes de la extraordinaria formación del profesorado en este ámbito, también es cierto la amplitud de enfoques desde los que se puede tratar el análisis de la imagen, eligiendo unos en detrimento de otros, por lo que no podíamos permitir que el alumno no tuviera en cuenta el “Lugar de la Circulación” (Rose, 2016) que permite cuestionarnos la intencionalidad con la que se ha puesto en circulación la imagen.

### Figura 8

*Imagen publicidad Dolce&Gabbana.*



Fuente: (Díaz, 2018) Recuperado de: [Opinión | Dolce & Manada: crónica de una violación anunciada - El Salto - Edición General \(elsaltodiario.com\)](#)

**Cómic.** “De un tiempo a esta parte, el cómic contemporáneo se acerca a la actualidad y narra historias de corte social y político. La denominada novela gráfica aborda aspectos de la

realidad que poco tienen que ver con la temática fantasiosa y de evasión atribuida al cómic tradicional” (Yoldi López, 2017). Es ese enfoque social del que habla Mónica Yoldi el que se quiere recuperar en nuestra propuesta de intervención, para trasladar al aula, el cómic como una herramienta didáctica, ya que en palabras de Le Pontois “es lamentable, como subrayan B. Campion, P. Robert y E. Dacheux, que hasta la fecha los estudios científicos sobre los medios de comunicación como soportes educativos, no sean, o sean demasiado poco, multidisciplinares, lo que sin duda limita la visión que el investigador pueda tener del potencial de los cómics, por ejemplo, como herramienta educativa” (2011, p.132).

Siendo consciente de la importancia del cómic como transmisor de valores y como herramienta didáctica, se ha llevado a cabo una revisión de la literatura en la que la protagonista sea la violencia, en sus múltiples expresiones y ámbitos y el cómic su medio de expresión. La selección del cómic se ha realizado teniendo como premisa la no representación de la violencia como forma legítima de conseguir un fin y que, en la medida de lo posible, se evidencien las consecuencias de la violencia.

**Tabla 23***Relación de Cómics cuya temática es la violencia*

Título	Autor	Temática
Maus	Art Spiegelman (2007)	Se trata del testimonio vital de Vladek Spiegelman, padre de Art, a lo largo de sus terribles vivencias durante la Segunda Guerra Mundial y especialmente su sufrimiento como judío en manos de la Alemania Nazi.
Persépolis	Marjane Satrapi (2001)	La protagonista tiene 10 años y nos cuenta cómo ha vivido ella la Revolución Islámica que daba fin al reinado del Sha de Persia, dando paso a la República Islámica y cómo una revolución que aspiraba a la libertad, fue derivando en un totalitarismo religioso.
Palestina	Joe Sacco (2015)	Joe Sacco nos cuenta la historia completa y detallada de los protagonistas que entrevista. Lo dibuja todo con gran realismo. Sus ilustraciones describen con precisión torturas, ataques, muertes y todo tipo de violencia.
La Levedad	Catherine Meurisse, (2017)	La dibujante Catherine Meurisse, que trabajó durante 10 años en la revista satírica francesa <i>Charlie Hebdo</i> y que sobrevivió a la masacre perpetrada en 2015 que acabó con la vida de

Título	Autor	Temática
Crónicas Birmanas	Guy Delisle (2013)	12 compañeros, presenta en este cómic un intento por recobrar su identidad como dibujante Guy, con una buena dosis de ironía, confronta sus insignificantes preocupaciones de occidental con las dificultades que atraviesan los habitantes de un país pobre bajo el yugo de una dictadura militar.
Vals con Bashir	Ari Folman y David Polonsky (2014)	Ari Folman trata de reconstruir su experiencia bélica y recuperar sus recuerdos de la guerra del Líbano de 1982. Israel invadió el sur del Líbano para atacar los campos de refugiados palestinos donde, según el gobierno hebreo, se escondían militares de la OLP (Organización para la liberación de Palestina).
Fax desde Sarajevo	Joe Kubert (2017)	Esta es la historia de un amigo de Joe, Ervin Rustemagic, y de cómo él y su familia lucharon para conservar sus vidas y su dignidad durante los 18 meses que duró el asedio a Sarajevo entre 1992 y 1993.
Las amapolas de Irak	Brigitte Findakly y Lewis Trondheim (2016)	La vida de la familia de Brigitte se ve afectada por la dictadura y sus repercusiones en la vida cotidiana en el Mosul de los años 60, hasta su exilio a Francia en los años 70.
Metralla	Rutu Modan (2006)	Rutu Modan hace una demoledora crítica a la sociedad israelí, acostumbrada y resignada a la

Título	Autor	Temática
		violencia cotidiana, con el conflicto palestino-israelí como telón de fondo.
Saltar el muro	Maximilien Le Roy (2011)	EL libro nos habla de la amistad del autor con Mahmoud Abu Sroud, prisionero palestino, y de pasión por el dibujo.
Les Enfants Sauvés	Philippe Thirault (2008)	Trata la historia real de 8 niños judíos, su vida en los guetos y toda la serie de penurias y dificultades que tuvieron que superar para poder salvarse.
El Fotógrafo	Didier Lefèvre, Emmanuel Guibert y Frédéric Lemerrier (2005)	Cómic publicado en tres tomos, es una novela autobiográfica del fotógrafo Didier Lefèvre durante una misión de Médicos Sin Fronteras en Pakistán y Afganistán en 1986.
Brancaccio	Claudio Stassi y Giovanni di Gregorio (2006)	Este cómic retrata la ley del silencio que impera en un barrio de Palermo, impuesta por la Mafia y la cultura mafiosa que lo impregna todo.

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión de la literatura.

La producción de un cómic es parte de un proceso de fabricación que combina componentes humanos y económicos (Le Pontois, 2011). Así, según Thierry Crèpin, (Gabillet y Crèpin, 2008, p.185) “no debemos descuidar el estudio de los individuos implicados en esta particular producción cultural y de las condiciones para su fabricación, su difusión o su recepción, en detrimento de apreciaciones puramente estéticas ajenas a cualquier contextualización”. Por lo tanto, la producción de cómic por parte de los adolescentes nos ofrece material sensible sobre ellos mismos y su contexto, más allá de sus recursos de expresión gráfica.

Para Steinberg y Kincheloe (2000) la comprensión crítica de la cultura de los medios va más allá de interpretar los significados de los medios, sino que deben comprender en qué manera ellos mismos modifican o condicionan los mismos. Esto estimula tanto el pensamiento crítico como el autoanálisis, pues los estudiantes comienzan a darse cuenta de que las decisiones cotidianas no se toman necesariamente de manera libre y racional. Por el contrario, están codificadas y registradas por compromisos emocionales y corporales (Steinberg y Kincheloe, 2000). Por este motivo se trabajó sobre la historia de Aziz Abu.

Se decidió utilizar la historia de Aziz Abu para situar a los adolescentes frente a un conflicto. Como nos explica López Fernández-Cao en su libro *Memoria, Ausencia e Identidad. El Arte como Terapia* (2011), la educación para el desarrollo humano a través del conflicto parte de una corriente educativa que surge después de la Segunda Guerra Mundial, consciente del error de transmitir instrucción en vez de educación, contenidos neutros carentes de valores o juicios morales, de guías de interacción social.

“...se plantea el conflicto como hecho que hace desarrollar y poner en funcionamiento las capacidades cognitivas y emotivas del sujeto, al implicar a su vez una interacción social, una habilidades cognitivas y de implicación emocional, y propone la creatividad como elemento fundamental para su resolución. A través de

la educación para el conflicto, los niños y las niñas van buscando posibles soluciones, imaginando diferentes posibilidades, trabajando la capacidad de simbolización y preparándose para un mundo cambiante, no siempre predecible, en el que el ser debe negociar continuamente consigo mismo y con otro como igual para construir la cultura” (López, 2011, p.14).

Esta nueva percepción de la educación junto con la creación de un cómic ofrece a los adolescentes la oportunidad de aprender de modo diferente, y de evaluar a priori, las posibles consecuencias de su respuesta ante la violencia.

Como se ha señalado en el marco teórico, uno de los factores en el adolescente que condicionan una deficiente autoestima son los pensamientos negativos (Bermúdez, 2004). Los pensamientos negativos aparecen cuando utilizamos esquemas de pensamiento a la hora de interpretar lo que ocurre a nuestro alrededor y a nosotros mismos. Si usamos estrategias de pensamiento erróneas para comprender la realidad, llegaremos a obtener una información distorsionada de lo que realmente ocurre. Lo que ocurre es que el niño ha aprendido a hacer una evaluación de que lo que le rodea no demasiado real, y entre lo que ve y lo que almacena en su memoria incluye interpretaciones propias basadas en experiencias anteriores que casi siempre le perjudica. Por tanto, se considera que se trata de un mal hábito aprendido y todo lo que se aprende se puede desaprender. La actividad de Aziz Abu pretende romper esta estrategia del pensamiento. Como dice Lederach, “la educación para la paz también debe cumplir otra función muy importante, promover y desarrollar las capacidades y habilidades del estudiante para imaginar y crear nuevas alternativas” (1984, p.125).

Por otra parte, recuperamos la interpretación del *habitus* que hace Gutiérrez (2004) como principio a partir del cual el agente define su acción en las nuevas situaciones que se le presentan. No en vano, Weir (2007) justifica el uso del arte como medio para trabajar este

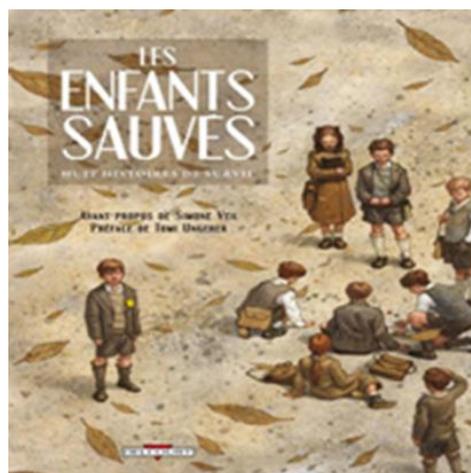
concepto acuñado por Bourdieu (1977), en su programa desarrollado en el museo Tate Modern, cuyos participantes son profesionales que tienen que enfrentarse diariamente a la violencia, como son policías o personal sanitario.

La actividad propuesta, para la intervención en el aula, pretende cuestionar el *habitus* o al menos, hacer que el adolescente se replantee los principios que definen sus acciones.

La historia de Aziz Abu (Abu Sarah, 2014), es la historia de un niño palestino cuyo hermano mayor muere por las heridas ocasionadas por soldados israelitas. En el primer minuto del vídeo puede verse la imagen de Aziz Abu junto a su hermano, siendo niños, imagen con la que uno puede identificarse. Los estudiantes visualizan el primer minuto de la charla TED para después invitarles a continuar la historia a través de la creación de su propio cómic, al estilo de las historias que uno se puede encontrar en “Les Enfants Sauvés” (Thirault, 2008).

### Figura 9

Imagen portada cómic “Enfants Sauvages”



Cuando todos los estudiantes han finalizado su cómic, llenos de actos de venganza, se termina de ver la charla TED de Aziz Abu, en la que cuenta cómo transformó su odio hacia los Israelitas en amistad al conectar con gente con sus mismas aficiones. Hoy Aziz Abu se dedica junto a amigos israelitas a promocionar el turismo en su tierra, ya que considera que el turismo es el medio para fomentar una mayor tolerancia.

Este choque entre lo que ellos esperaban que hubiera sucedido, porque así lo habían proyectado en su cómic y entre lo que realmente sucedió, rompió los esquemas de más de uno en la clase, el silencio lo dijo todo.

Al igual que los cómics nos permiten reflexionar sobre la creación de un cuerpo común en la demostración de los horrores de la guerra al servicio de la construcción de un vínculo solidario y a favor de una cultura de paz (Gabilliet y Crépin, 2008), las creaciones de los adolescentes nos permiten reflexionar sobre las elecciones de los autores para transmitir su postura ante el conflicto, nos permite reflexionar sobre los estereotipos, los lugares, mecanismos de respuesta comunes, su consistencia o su invariancia en la representación de un alumno a otro. La intervención en el aula, y más concretamente en esta actividad, el objetivo es que los alumnos tomen conciencia de que “la violencia no es la única, ni la más eficaz, de la manera de afrontar los conflictos, a pesar de que se presente como tal en nuestra sociedad e historia”, reivindicación de Lederach (1984, p.67) en su libro *Educación para la paz*.

En muchas de las creaciones realizadas por los estudiantes, la venganza por la muerte del hermano de Aziz, fue un recurso muy frecuente. Cuando estamos ante una situación o ante una persona, la emoción que sentimos no es consecuencia directa de estar expuesto a esos estímulos reales, como la mayoría de las personas piensa, sino que es el resultado de lo que nos decimos a nosotros mismos sobre esa situación o esa persona (Bermúdez, 2004). Por este motivo, los alumnos que habían conectado emocionalmente con Aziz, reprodujeron

finales con una violencia reactiva y en algunos casos, totalmente desproporcionada. Pero también, aunque fuese minoría, nos encontramos trabajos en los que se refleja una capacidad de comprender las dinámicas y consecuencias de perpetuar la violencia, imaginando otras posibilidades, como son el diálogo, la formación o la cooperación, entre otros. En definitiva, otros marcos de actuación en los que ha destacado el beneficio y la mejora de la convivencia de la humanidad, que abren una pequeña brecha en las leyes de la violencia de Ellul, analizadas en el marco teórico. “La violencia encarcela a quienes la practican en un círculo que no puede romperse por medios humanos. El estudio de posibles resultados de la violencia muestra que tendrá un solo resultado cierto, la reciprocidad y la reproducción de la violencia” (Ellul, 1969, p.96). Sin embargo, los trabajos realizados por algunos estudiantes ofrecen una ruptura a ese círculo de violencia.

En un primer análisis visual de los trabajos de los participantes se observa como los actos de violencia se perciben organizados en series, guiones o tipos que se mantienen en el sistema cognitivo desde mucho antes de realizar el trabajo (Hardgrave, 2003, p.47) y al igual que los niños en la investigación de Hardgrave, nuestros participantes justifican el uso de la violencia como un derecho moral, aunque esta sea producto de la venganza. En los cómics nos encontramos abundantes referencias la venganza con afirmaciones como: “honrar la muerte de mi hermano”, “en honor a mi hermano”, “te vengaré” ..., como puede verse en las imágenes (Figuras 10 y 11)

**Figura 10**

*Imagen de Detalle del Cómic de un Participante*

**Figura 11**

*Imagen de Detalle del Cómic de un Participante (2).*



La venganza, así como cualquier acción reactiva o defensiva, es considerada una estrategia de presentación de los hechos con intención de legitimar la violencia (Fernández Villanueva et al., 2015). Otras formas de legitimar la violencia a través de medios audiovisuales, además de la presentación de los hechos, son los mecanismos de presentación de los daños, la caracterización de los actores, tanto la víctima como el agresor. Los cómics realizados por los estudiantes conforman un nutrido conjunto de datos susceptible de ser analizado evaluando la postura que adopta el adolescente ante un hecho violento. Sin embargo, este análisis no está dentro de los objetivos del presente trabajo de investigación, pero se tendrá en cuenta para futuras líneas de investigación.

**Vídeo.** Las investigaciones sobre programas de prevención de la violencia llevadas a cabo por Díaz-Aguado (2004, 2006) en las que se ha comprobado la utilidad que los documentos audiovisuales pueden tener como complemento de “extraordinario valor”, afirma Díaz-Aguado (2006, p.168) para llevar a cabo actividades cooperativas. La incorporación de tecnologías audiovisuales en este tipo de actividades, mejoran su eficacia al favorecer un mayor impacto emocional pero especialmente puede ser un medio con el que llegar a aquellos alumnos con dificultades, que tienen un mayor riesgo de sufrir problemas de violencia. En esta dirección son fundamentales las aportaciones al campo de investigación que realiza Mampaso, quien afirma que el vídeo “se utiliza como herramienta social y comunitaria dirigida hacia el desarrollo individual y grupal..., desarrollar la confianza y la autoestima, para animar a los participantes a la expresión creativa y para desarrollar su conciencia crítica” (Mampaso, 2004, p.89).

Lacasa (2002) defiende el papel de los niños como creadores de los medios de comunicación, pensando y elaborando cómo transmitir determinados mensajes a través de distintas tecnologías. El hecho de expresar su resultado en una obra compartida con otros

favorece la adquisición de habilidades meta-cognitivas necesarias para la alfabetización audiovisual (Lacasa, 2002) En esa misma corriente, García Roldán (2012) en su tesis *Videoarte en contextos educativos* afirma que, el videoarte es un escenario ideal para el desarrollo de una actitud reflexiva y crítica, que aborde el propio medio y permita, a su vez, el aprendizaje de todos los procesos implicados en la realización audiovisual, como forma de pensamiento característica del siglo XXI.

Lacasa (2011) cuyas investigaciones se caracterizan por introducir medios distintos a los utilizados en las aulas, como son videojuegos, internet o televisión, entre otros, afirma que la realización de un video colectivo ayudó a los niños a entender las relaciones entre las palabras orales y escritas, las imágenes y las ideas. “Los medios se convirtieron en un instrumento desde el que reflexionar y, sobre todo, un camino desde el que comunicarse con audiencias cercanas y lejanas” (p.95). La afirmación de Lacasa recoge perfectamente el objetivo por el que se ha elegido la utilización del vídeo por parte del alumnado, ser un instrumento al servicio del alumno y no como herramienta para la investigación. Aunque somos conscientes del enorme potencial que nos ofrece el vídeo como herramienta para la investigación, ya que, entre otras opciones “potencia las posibilidades analíticas que enriquecen cualquier investigación” (Mampaso, 2006, p.156),

“Los medios pueden contribuir a que se produzca la vinculación identitaria con los sufrientes” (Fernández Villanueva et al., 2015, p.196) pero también puede ayudar a entender la propia experiencia, “permiten a los espectadores poner nombre a sus propias experiencias y buscar apoyo” (Boyle, 2005, p.171). Por este motivo se ha elegido el cortometraje “Lo llamaban Chuleta de Cerdo” (2013) basado en el poema de Koyczan, *To this day*, para trabajar en el aula. Desde el punto de vista de la producción artística es un buen ejemplo de *stopmotion*, con diferentes técnicas y estilos. Desde el punto de vista del contenido, es una

pieza fundamental para el aula, ya que visualiza el problema del acoso escolar desde el papel de la víctima, pero fundamentalmente nos enseña las consecuencias de este problema social.

### Figura 12

*Imagen del corto “Lo llamaban chuleta de cerdo”(1)*



Fuente: Koyczan (2013)

### Figura 13

*Imagen del corto “Lo llamaban chuleta de cerdo” (2)*



Fuente: Koyczan (2013)

### Figura 14

*Imagen del corto “Lo llamaban chuleta de cerdo”(3)*



Fuente: Koyczan (2013)

### Figura 15

*Imagen del corto “Lo llamaban chuleta de cerdo”(4)*



Fuente: Koyczan (2013)

Tras la visualización del cortometraje, se propone al alumnado la realización de un vídeo, con técnica libre, en el que reflejen un problema social y su postura ante ese problema.

Los temas más representados han sido la violencia de género (Figura 17 y 18) y la violencia escolar (Figura 19 y 20), aunque también se representó la violencia en el noviazgo (Figura 16), tanto en relaciones heterosexuales como homosexuales, la inmigración, el maltrato animal y la violencia medioambiental, entre otros.

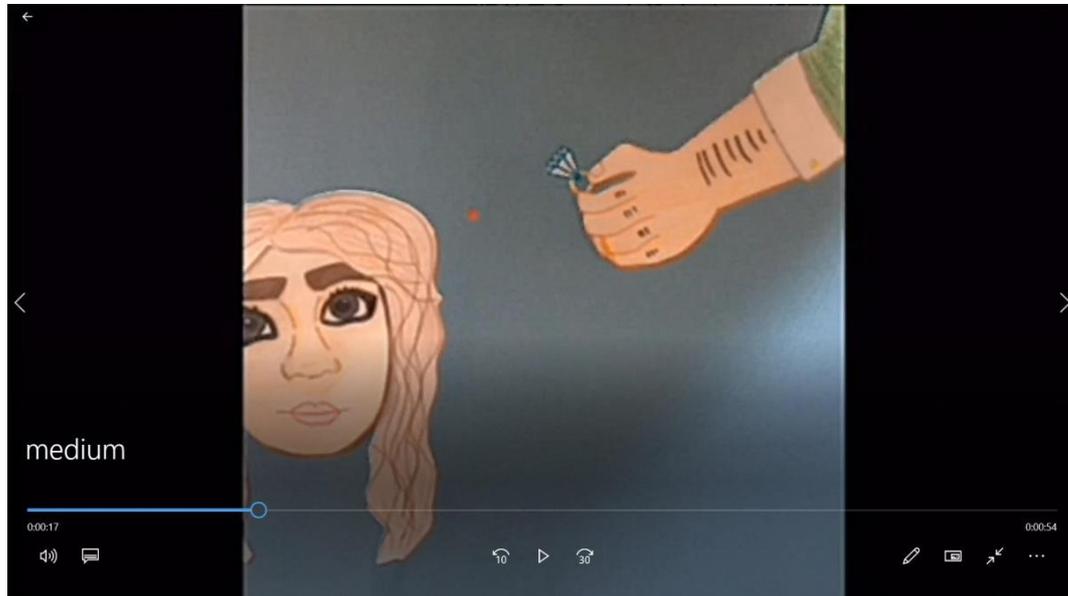
### **Figura 16**

*Imagen de un Vídeo Elaborado por Alumnos sobre Violencia en el Noviazgo.*

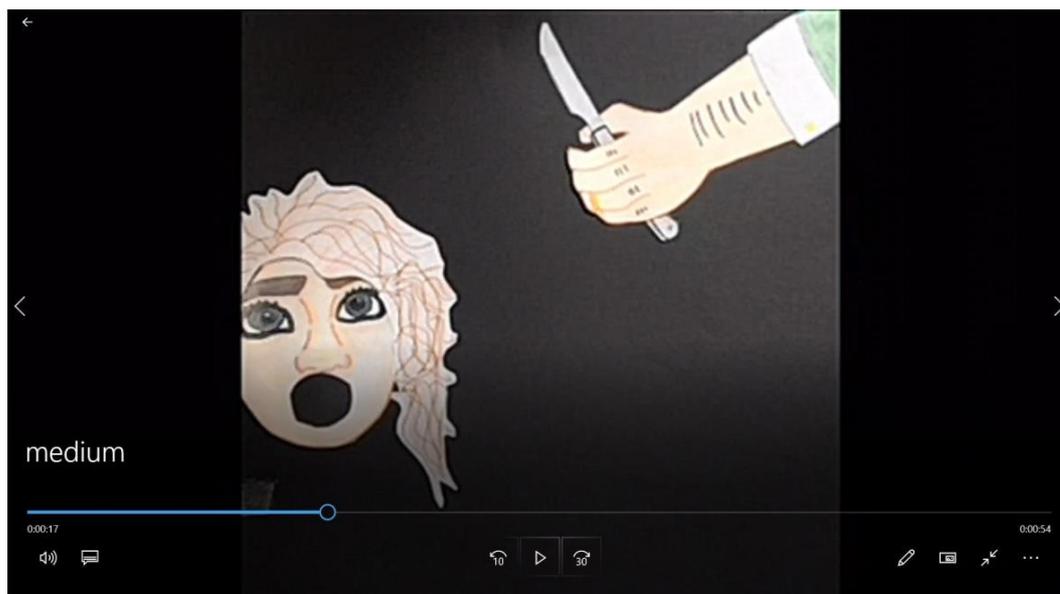


**Figura 17**

*Imagen de Vídeo Elaborado por Alumnos sobre Violencia Contra la Mujer.*

**Figura 18**

*Imagen de Vídeo Realizado por Alumnos, sobre Violencia Contra la Mujer (2).*

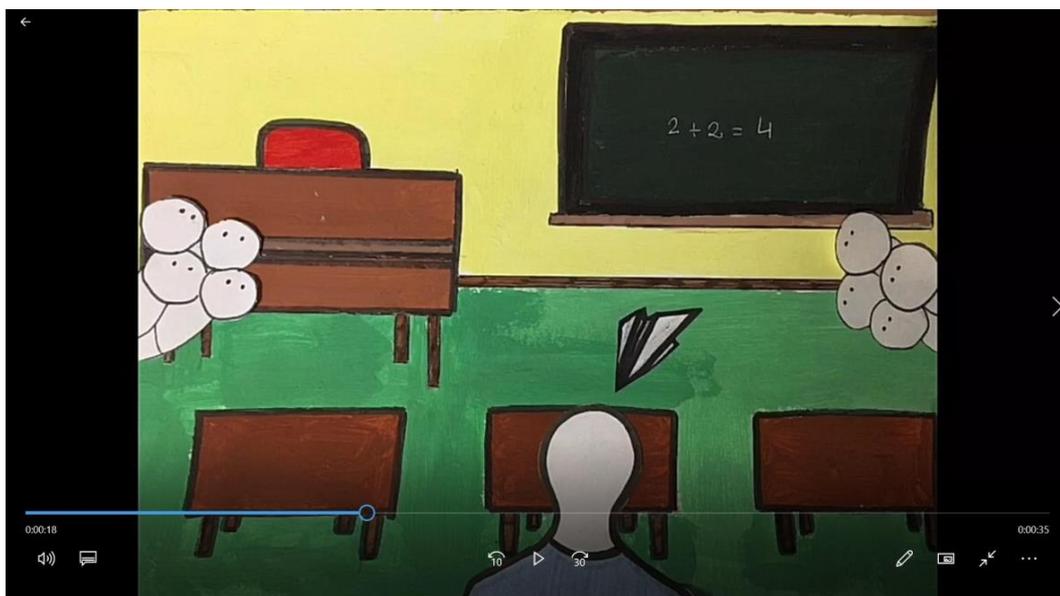


**Figura 19**

*Imagen de Vídeo Realizado por los Alumnos sobre Violencia Escolar.*

**Figura 20**

*Imagen de Vídeo Realizado por Alumnos sobre Violencia Escolar*



### ***Evaluación del Programa de Intervención***

La eficacia del programa de intervención se evalúa a través del análisis de datos recogidos con el test de Autoconcepto LAEA y el cuestionario de Exposición a la Violencia, utilizando la prueba paramétrica t de Student para muestras relacionadas con objeto de conocer si se ha producido variaciones significativas entre el pretest y el postest.

#### **Análisis de Datos**

Se realizó un análisis descriptivo proporcionando distribuciones de frecuencias relativas y absolutas para las variables, sexo y grupo y medidas de posición y dispersión para variables cuantitativas, por las que se pregunta en el test LAEA (Listado de Adjetivos para la Evaluación del Autoconcepto), así como sobre sus diferentes dimensiones y el cuestionario de exposición a la violencia. Se estudian las diferencias de las puntuaciones de los tests en ambos momentos, y de sus diferencias (postest - pretest), entre dos grupos a través del test t de Student para muestras independientes, previa comprobación de la hipótesis de normalidad. Por último, se comparan las puntuaciones entre el momento pre y el post a través del test t de Student para muestras relacionadas, en primer lugar, para el grupo experimental y, a continuación, para el grupo control.

El nivel de significación utilizado para los contrastes, ha sido de 0.05.

El análisis de datos se ha realizado desde una perspectiva cuantitativa, utilizando el programa estadístico IBM-SPSS (v.24)

## Capítulo 6. Resultados. Estudio 1

En este capítulo se exponen los resultados de la investigación. Comenzamos por la presentación de las características socio-demográficas de las personas que han participado en este trabajo. Se analizan en función de algunas variables de identificación (edad, sexo, tipo de centro, contexto) con objeto de conocer si ha habido o no diferencias en las variables objeto de análisis en función de estas variables de clasificación. Se recoge también información sobre el tipo de relación que los adolescentes tienen con sus padres, ya que, según un estudio reciente, un autoconcepto bajo en el adolescente puede estar relacionado con una comunicación ofensiva con la madre y el padre (Castro, Vargas, García, 2021).

Los resultados se presentan en función de las diferentes dimensiones de análisis. La presentación se expone siguiendo el orden de aparición en el cuestionario, es decir, se comienza con los resultados del análisis de datos sociodemográficos, seguidos de los datos relativos al ámbito familiar. Se continúa con los resultados extraídos tras el análisis del test Autoconcepto LAEA de forma global y por dimensiones, según el grupo, el sexo, el contexto y la titularidad del centro. A continuación, se analizan los datos obtenidos en el cuestionario de Exposición a la Violencia, desglosando cada una de las variables y analizando los resultados según el grupo, sexo, contexto y titularidad.

De la muestra final formada por 114 participantes, el 65,8% son mujeres frente al 34,2% de hombres (Tabla 24). Sin embargo, esta diferencia en el porcentaje todavía se acentúa más si observamos el tipo de grupo. El grupo control representa el 30.7% del total de participantes, siendo el 69.3% restante el grupo experimental, dentro del cual el porcentaje de las adolescentes que participan se incrementa hasta ser el 70.9% del total.

Respecto a la titularidad del centro, el 62.3% de la muestra es alumnado matriculado en colegios concertados y el 37.7% pertenecen a centros públicos. Además, el 58.8% de los participantes asisten a centros en zona urbana mientras que el 41.2% lo hace en zona rural.

**Tabla 24**

*Características de la muestra participante. Frecuencias y porcentajes totales y según sexo.*

Sexo		Frecuencia	%	Femenino		Masculino	
				Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sexo	Femenino	75	65.8	-	-	-	-
	Masculino	39	34.2	-	-	-	-
Grupo	Control	35	30.7	19	54.3	16	45.7
	Experimental	79	69.3	56	70.9	23	29.1
Titularidad del Centro	Concertado	71	62.3	52	73.2	19	26.8
	Público	43	37.7	23	53.5	20	46.5
Contexto	Rural	47	41.2	32	68.1	15	31.9
	Urbano	67	58.8	43	64.2	24	35.8
Edad	15 años	78	68.42	52	66.7	26	33.3
	16 años	28	24.56	21	75	7	25
	17 años	8	7.02	2	25	6	75

La media de edad es 15,39 años (Tabla 25) con una desviación típica de (0.617). El porcentaje más alto es el grupo de los 15 años, porque la primera encuesta se realiza en el mes de febrero, y en él observamos que el porcentaje de hombres y mujeres se mantiene en los porcentajes del grupo de referencia sin embargo, en el grupo de los 17 años la tendencia se invierte siendo el 75% hombres frente al 25% de mujeres.

**Tabla 25***Estadísticos descriptivos de la edad de los participantes*

	N	M	DT	Femenino		Masculino	
				M	DT	M	DT
Edad	114	15.39	.617	15.33	.528	15.49	.756

*Nota:* N= número de participantes; M=Media; D.T.= Desviación típica

Como ya se ha explicado anteriormente, consideramos pertinente la recogida de información sobre el tipo de relación que los adolescentes y las adolescentes mantienen que sus padres, ya que como hemos visto con anterioridad, la relación con los progenitores puede ser tanto un factor de riesgo como de protección frente a la violencia (Arruabarrena y De Paul, 1994; Cerezo, 2001; Farrington y Baldry, 2006; Tillmann, 2006; Arruabarrena, 2011; Calvete et al., 2014 ; Castro, Vargas, García, 2021) y por lo tanto podría ser una variable externa influyente sobre las variables objeto de estudio.

En el caso del tipo de relación que el alumnado adolescente mantiene con su padre (Tabla 26) es muy buena en el 64.6% de los participantes en el grupo experimental y el 71.4% en el caso del grupo control. En el extremo opuesto estaría una relación *muy mala* con un 1.3% en el grupo experimental y un 2.9% en el grupo control. Sin embargo, si observamos los porcentajes de las respuestas “muy mala”, “mala” y “regular” el porcentaje en el grupo experimental sube al 11.4% frente al 5.8% del grupo control.

**Tabla 26***Frecuencias tipo de relación del adolescente con el padre*

Tipo de relación (Padre)	G. E		G.C	
	Frecuencias	%	Frecuencias	%
Muy mala	1	1.3	1	2.9
Mala	2	2.5	0	0
Regular	6	7.6	1	2.9
Buena	19	24.1	8	22.9
Muy buena	51	64.6	25	71.4
Total	79	100	35	100

*Nota:* G.E.= Grupo experimental; G.C.= Grupo control

En el tipo de relación que los adolescentes y las adolescentes mantienen con su madre nos encontramos con porcentajes muy semejantes en ambos grupos. El 75.9% de los participantes en el grupo experimental afirman tener “muy buena” relación con su madre y el 77.1% lo hacen en el grupo control (Tabla 27). De igual forma nos encontramos porcentajes muy equiparados en ambos grupos al observar las respuestas “muy mala” “mala” o “regular” en el grupo experimental y de control, con porcentajes de 8.9% y 8.6%, respectivamente.

**Tabla 27***Frecuencias tipo de relación del adolescente con la madre*

Tipo de relación (Madre)	G. E		G.C	
	Frecuencias	%	Frecuencias	%
Muy mala	0	0	1	2.9
Mala	0	0	0	0
Regular	7	8.9	2	5.7
Buena	12	15.2	5	14.3
Muy buena	60	75.9	27	77.1
Total	79	100	35	100

*Nota:* G.E.= Grupo experimental; G.C.= Grupo control

Tras el análisis de los datos se observa que los dos grupos, son equiparables en cuanto al tipo de relación que mantienen con su madre, mientras que el grupo control muestra una mejor relación con su padre respecto del grupo experimental.

### **LAEA: Test de Adjetivos de Evaluación de Autoconcepto**

#### ***Análisis descriptivo***

A continuación, se presentan los principales valores resumen para las diferentes variables, incluyendo: número de sujetos, media, desviación típica, mínimo y máximo y los percentiles (P25, P50 y P75).

En la Tabla 29 se muestran los resultados extraídos, tras un primer análisis del cuestionario LAEA. La media de la puntuación total obtenida en el pretest es de 167.61 con

una desviación típica de (28.14). En el posttest los resultados obtenidos están ligeramente por encima del pretest, si nos fijamos en los percentiles P50 y P75, pero la puntuación mínima desciende considerablemente lo que significa que hay una mayor dispersión y por lo tanto aumenta la desviación típica (31.54).

Considerando el suficiente tamaño de muestra (Tabla 28), siendo la normalidad superior a 0.05 (.562 y .365) y que no se rechaza la hipótesis de igualdad de las dos varianzas poblacionales (test F de varianzas, p-valor = .648 y .428, en pretest y posttest, respectivamente), se aplica la t de Student para muestras relacionadas y se obtiene que se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias poblacionales (test t de Student, p-valor = .651)

#### Kolmogorov-Smirnov y Test de Levene

Entre los supuestos paramétricos que debemos confirmar (Bisquerra, 2004) estaría la Normalidad, para lo cual aplicamos la prueba de Kolmogorov-Smirnov que confirma que la variable se ajusta a la distribución normal, y la Homocedasticidad, que comprueba la homogeneidad de varianzas en grupos independientes, GE y GC. En nuestro análisis usaremos el Test de Levene.

**Tabla 28**

#### *Estadísticos de Normalidad y Homogeneidad*

	Z	p <sub>1</sub>	F	p <sub>2</sub>
Pretest	0.789	.562	0.209	.648
Posttest	0.921	.365	0.634	.428

Nota: Z= Estadístico de Kolmogorov-Smirnov; p<sub>1</sub>= Significación de Normalidad; F= Estadístico del Test de Levene; p<sub>2</sub>= Significación de Homogeneidad de Varianzas

**Tabla 29**

*Estadísticos descriptivos de la puntuación total del test LAEA, en pretest y postest.*

LAEA	N	M	DT	Min	P <sub>25</sub>	P <sub>50</sub>	P <sub>75</sub>	Max	t <sub>1</sub>	p <sub>1</sub>
Pretest	114	167.61	28.146	80	149.75	170.50	187.25	226		
Postest	114	168.70	31.541	53	149.75	172.00	191.00	223	-0.454	.651

*Nota:* N= Número de sujetos; M= Media; D.T.= Desviación típica; Min= Puntuación mínima ; P<sub>25</sub> = Percentil 25; P<sub>50</sub> = Percentil 50; P<sub>75</sub> =Percentil 75; Max.= Puntuación máxima; t<sub>1</sub>= T de Student para muestras relacionadas; p<sub>1</sub>= significación de la diferencia de medias entre pretest y postest

Tras la ejecución de T de student para muestras relacionadas se obtienen valores de significancia (p-valor = .427) en la dimensión social, (p-valor = .726) en la dimensión emocional y (p-valor = .279) en la dimensión intelectual, sin embargo, en la dimensión corporal (p-valor = .012) y un valor (t) de -2.54. Este resultado nos invita a plantear un nuevo análisis considerando otras variables, como es sexo, grupo, contexto o titularidad.

**Tabla 30**

*Estadísticos descriptivos de las dimensiones (corporal, social, emocional e intelectual) del test LAEA y t de Student para muestras relacionadas.*

Dimensión- LAEA	n	M <sub>D</sub>	DT	Min	P <sub>25</sub>	P <sub>50</sub>	P <sub>75</sub>	Max	t <sub>1</sub>	p <sub>1</sub>
Corporal-Pretest	114	20.86	6.10	2	19.00	23.00	25.75	32		
Corporal-Postest	114	21.82	5.84	3	17.25	21.00	25.75	32	-2.54	.012
Social- Pretest	114	63.05	10.32	23	55.25	65.00	71.00	80		
Social- Postest	114	62.30	11.89	15	55.00	63.00	70.75	80	.797	.427
Emocional-Pretest	114	60.00	11.48	33	52.25	61.00	68.00	83		
Emocional-Postest	114	60.36	12.77	25	52.50	61.50	69.00	83	-.352	.726
Intelectual-Pretest	114	23.68	4.92	5	21.00	24.00	27.00	32		
Intelectual-Postest	114	24.20	5.05	9	21.00	25.00	28.00	32	-1.08	.279

*Nota:* n= número de participantes; M<sub>D</sub>= Media por dimensión; D.T.= Desviación típica; Min= Puntuación mínima; P<sub>25</sub> = Percentil 25; P<sub>50</sub> = Percentil 50; P<sub>75</sub> =Percentil 75; Max.= Puntuación máxima; t<sub>1</sub>= T de Student para muestras relacionadas; p<sub>1</sub>= significación de la diferencia de medias entre pretest y postest

Previa comprobación de la hipótesis de normalidad, se estudian las diferencias en los diferentes momentos, pretest y postest, así como entre los grupos, experimental y control.

En el pretest, el contraste de las medias entre los grupos GE y GC se realiza utilizando la prueba paramétrica t de Student. El resultado que este contraste ofrece (p-valor =.077) nos conduce a no rechazar la hipótesis nula o hipótesis de igualdad de medias de los grupos en la variable analizada. Esto significa que las diferencias de más de 10 puntos encontradas entre las medias no son estadísticamente significativas, por lo que cabe decir que en los grupos no se evidencian comportamientos diferentes respecto a la variable autoconcepto. En el postest, el resultado que este contraste ofrece (p-valor =.025) nos conduce a rechazar la hipótesis nula y por lo tanto quedarnos con la hipótesis de variación del autoconcepto entre los dos grupos. Sin embargo, esta variación no puede considerarse a consecuencia de la intervención, puesto que la significación para muestras relacionadas en ambos grupos es superior a 0.05, siendo (.947) en el grupo experimental y (.315) en el grupo control. Al observar las puntuaciones medias, se deduce que el grupo control aumenta ligeramente pasando de 174.60 a 178.63, mientras que el grupo experimental se mantiene estable. Para poder conocer si estas diferencias afectan más a unas dimensiones que a otras, se detalla en la Tabla 32 los resultados de la prueba paramétrica t de Student tanto para muestras relacionadas como para muestras independientes.

**Tabla 31**

*Estadísticos descriptivos de la puntuación total del test LAEA, en pretest y postest, según el grupo, t de Student muestras relacionadas según el grupo y t de Student para muestras independientes, GE y GC*

LAEA	GE				GC					
	M	DT	t <sub>1</sub>	p <sub>1</sub>	M	DT	t <sub>1</sub>	p <sub>1</sub>	t <sub>2</sub>	p <sub>2</sub>
Pretest	164.51	28.54			174.60	26.27	-1.01	.315	-1.78	.077
Postest	164.30	31.59	0.067	.947	178.63	29.49			-2.27	.025

*Nota:* n= número de participantes M= Media; D.T.= Desviación típica; t<sub>1</sub>= T de Student para muestras relacionadas diferenciadas en cada grupo; p<sub>1</sub>= significación de la diferencia de medias entre pretest y postest dentro de cada grupo; t<sub>2</sub>= t de Student para muestras independientes según grupo, experimental y control.

En los resultados obtenidos (Tabla 32) tras el análisis de los datos atendiendo a las diferentes dimensiones, se observa en la columna  $p_2$  que los niveles de significación, en la prueba t de Student para muestras independientes, siendo las muestras grupo experimental y grupo control, niveles por debajo de 0,05 en la dimensión social, tanto en el pretest como postest, y en la dimensión emocional e intelectual, únicamente en el postest. Observamos los resultados tras la prueba t de Student para muestras relacionadas, el pretest y el postest, y se observa que todos los niveles de significación, tanto en el grupo experimental como de control están por encima de 0.05, a excepción de la dimensión corporal en el grupo experimental.

Las diferencias significativas encontradas entre los dos grupos GE y GC, no se corresponden con diferencias significativas dentro de cada grupo de análisis, entre los resultados pretest y postest. Calculado el tamaño de efecto D de Cohen (d), se obtienen valores comprendidos entre (.25) y (.48), un tamaño de efecto bajo.

Al ser la dimensión corporal, en el grupo experimental, la única que muestra diferencias significativas (0.049) consideramos oportuno un análisis más detallado según el sexo (Tabla 33).

**Tabla 32**

*Estadísticos descriptivos de las dimensiones de LAEA según grupo, t de Student para muestras relacionadas según grupo y t de Student para muestras independientes*

Dimensión- LAEA	GE				GC				t <sub>2</sub>	p <sub>2</sub>	d
	M	DT	t <sub>1</sub>	p <sub>1</sub>	M	DT	t <sub>1</sub>	p <sub>1</sub>			
Corporal-Pretest	20.39	6.35			21.94	5.42			-1.254	.212	.27
Corporal-Postest	21.32	6.04	-1.99	.049	22.94	5.27	-1.60	.117	-1.365	.175	.25
Social- Pretest	61.73	10.65			66.02	8.98			-2,078	.040	.41
Social- Postest	60.82	11.96	0.769	.445	65.65	11.18	0.251	.803	-2.029	.045	.40
Emocional-Pretest	59.22	11.42			61.74	11.59			-1.079	.283	.21
Emocional-Postest	58.69	12.70	0.419	.676	64.14	12.30	-1.306	.200	-2.132	.035	.42
Intelectual-Pretest	23.15	5.03			24.88	4.50			-1.750	.083	.35
Intelectual-Postest	23.45	5.06	-0.495	.622	25.88	4.68	-1.432	.161	-2.416	.017	.48

*Nota:* M= Media; D.T.= Desviación típica; t<sub>1</sub>= T de Student para muestras relacionadas; p<sub>1</sub>= significación de la diferencia de medias entre pretest y postest; t<sub>2</sub>= T de Student para muestras independientes (Grupo experimental/ Grupo control) ; p<sub>2</sub>= significación de la diferencia de medias entre grupo experimental y control;; G.E.=Grupo experimental; G.C.= Grupo control; D = Tamaño de Efecto D de Cohen

### *Comparación según sexo*

Tras el análisis de los datos atendiendo a la diferencia según el sexo (Tabla33), las adolescentes presentan un autoconcepto más bajo respecto a los adolescentes en la dimensión corporal. En la dimensión social también se encontraba por debajo, pero en el posttest se nivela situándose las adolescentes ligeramente por encima de los adolescentes. En las dimensiones emocional e intelectual los resultados están más igualados.

Si observamos los resultados tras la prueba t de Student para muestras relacionadas, se observa un solo grupo con una significación por debajo de 0.05 y es la dimensión corporal del grupo de mujeres (p-valor = .042)

Tras estos resultados (Tabla33), cabe preguntarse si dentro del conjunto de mujeres podrían encontrarse diferencias significativas entre las mujeres del grupo experimental y las mujeres del grupo control, por lo que se procede a pasar la prueba t de Student para muestras relacionadas, pretest y posttest (Tabla 34), utilizando como variable de agrupación el tipo de grupo, control y experimental. Respecto a la variable Dimensión corporal pretest-posttest se disponen de 56 casos registrados. El valor medio de la diferencia de medias se alcanza en 1.46 Unidades, con una desviación típica de (6.22) en pretest y (5.86) en posttest. Dado que al disponer de un tamaño de muestra suficiente (n=56), la prueba realizada indica que existen diferencias entre las variables (test t de Student, p-valor = .019). Destaca nuevamente que la única dimensión con un nivel de significación por debajo de 0.05 es la dimensión corporal en el grupo de mujeres del grupo experimental. Sin embargo, también cabe destacar que, en este mismo grupo experimental, las medias de todas las dimensiones se sitúan por debajo de las medias del grupo control.

**Tabla 33**

*Estadísticos descriptivos de las dimensiones del test LAEA, según sexo*

Dimensión- LAEA	Femenino				Masculino				t <sub>2</sub>	p <sub>2</sub>
	M	DT	t <sub>1</sub>	p <sub>1</sub>	M	DT	t <sub>1</sub>	p <sub>1</sub>		
Corporal-Pretest	20.01	6.28			22.51	5.45			-1.36	.175
Corporal-Postest	21.05	6.10	-2.07	.042	23.30	5.06	-1.48	.146	-1.25	.212
Social- Pretest	63.04	11.64			66.07	7.29			-2.07	.040
Social- Postest	62.64	12.16	0.769	.445	61.66	11.48	0.851	.400	-2.02	.045
Emocional-Pretest	60.17	12.69			59.66	8.86			-1.07	.283
Emocional-Postest	60.30	13.25	-0.102	.919	60.48	11.97	-0.460	.648	-2.13	.035
Intelectual-Pretest	23.78	5.30			23.48	4.15			-1.75	.083
Intelectual-Postest	24.20	5.23	-0.742	.460	24.20	4.77	-0.803	.427	-2.41	.017

*Nota:* M= Media; D.T.= Desviación típica; t<sub>1</sub>= T de Student para muestras relacionadas; p<sub>1</sub>= significación de la diferencia de medias entre pretest y postest; ; t<sub>2</sub>= T de Student para muestras independientes (Variable Sexo) ; p<sub>2</sub>= significación de la diferencia de medias entre grupo femenino y masculino.

**Tabla 34**

*Estadísticos descriptivos de las dimensiones del test LAEA, según grupo, sólo participantes femeninas*

Dimensión- LAEA	Femenino GE				Femenino GC					
	M	DT	t <sub>1</sub>	p <sub>1</sub>	M	DT	t <sub>1</sub>	p <sub>1</sub>	t <sub>2</sub>	p <sub>2</sub>
Corporal-Pretest	19.07	6.22			22.78	5.75			-1.26	.210
Corporal-Postest	20.53	5.86	-2.418	.019	22.57	6.68	0.259	.798	-2.29	.025
Social- Pretest	60.89	11.74			69.36	8.89			-2.87	.005
Social- Postest	61.58	11.84	-.506	.615	65.73	12.87	2.059	.054	-1.29	.201
Emocional-Pretest	58.21	12.46			65.94	11.84			-2.36	.021
Emocional-Postest	58.76	12.99	-.347	.730	64.84	13.30	0.521	.609	-2.42	.084
Intelectual-Pretest	23.14	5.34			25.68	4.83			-1.83	.071
Intelectual-Postest	23.39	5.23	-.354	.725	26.57	4.54	-1.241	.231	-2.36	.021

*Nota:* M= Media; D.T.= Desviación típica; t<sub>1</sub>= T de Student para muestras relacionadas; p<sub>1</sub>= significación de la diferencia de medias entre pretest y postest.; t<sub>2</sub>= T de Student para muestras independientes (Grupo experimental/ Grupo control) ; p<sub>2</sub>= significación de la diferencia de medias entre grupo experimental y control

### *Comparación según titularidad*

En este apartado se analizan los datos obtenidos en el test de Autoconcepto LAEA, según las diferentes dimensiones utilizando como variable de agrupación la titularidad del centro, público o concertado.

No se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos a excepción de la dimensión corporal en los centros públicos con un p-valor = .047. Las medias de ambos grupos se sitúan en valores muy próximos, situándose la dimensión corporal y la dimensión emocional de los y las adolescentes de centros públicos ligeramente por encima de los de centros concertados.

**Tabla 35***Estadísticos descriptivos de las dimensiones del test LAEA, según titularidad*

Dimensión- LAEA	Publico				Concertado					
	M	DT	t <sub>1</sub>	p <sub>1</sub>	M	DT	t <sub>1</sub>	p <sub>1</sub>	t <sub>2</sub>	p <sub>2</sub>
Corporal-Pretest	21.30	4.87			20.60	6.76			-1.24	.216
Corporal-Postest	22.69	4.57	-2.04	.047	21.29	6,47	-1.566	.122	-0.589	.557
Social- Pretest	62.97	8.45			63.09	11.37			0.061	.952
Social- Postest	63.76	11.78	0.769	.445	61.42	11.96	1.455	.150	-1.02	.310
Emocional-Pretest	60.18	9.82			59.88	12.45			-0.134	.894
Emocional-Postest	61.69	12.82	-0.790	.434	59.56	12.76	0.265	.792	-0.863	.390
Intelectual-Pretest	23.58	4.73			23.74	5.06			0.173	.863
Intelectual-Postest	24.74	4.62	-1.27	.208	23.87	5.03	-0.240	.811	-0.890	.375

*Nota:* M= Media; D.T.= Desviación típica; t<sub>1</sub>= T de Student para muestras relacionadas; p<sub>1</sub>= significación de la diferencia de medias entre pretest y postest.; t<sub>2</sub>= T de Student para muestras independientes (Variable Titularidad) ; p<sub>2</sub>= significación de la diferencia de medias entre Centro Público y Centro Concertado

### ***Comparación según contexto***

En este apartado se analizan los datos obtenidos en el test de Autoconcepto LAEA, según las diferentes dimensiones utilizando como variable de agrupación el contexto del centro, urbano o rural.

No se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos a excepción de la dimensión corporal para los participantes de centros urbanos ( $p$ -valor = .024). Al observar las medias de las diferentes dimensiones (Tabla 36), los valores de los participantes en centros urbanos se encuentran ligeramente por encima de los obtenidos en centros rurales, a excepción de la dimensión intelectual, cuyos valores se encuentran igualados.

**Tabla 36**

*Estadísticos descriptivos de las dimensiones del test LAEA, según contexto.*

Dimensión- LAEA	Urbano				Rural				t <sub>2</sub>	p <sub>2</sub>
	M	DT	t <sub>1</sub>	p <sub>1</sub>	M	DT	t <sub>1</sub>	p <sub>1</sub>		
Corporal-Pretest	21.08	6.20			20.55	6.01			0.804	.423
Corporal-Postest	22.19	5.71	-2.31	.024	21.29	6,05	-1.219	.229	0.460	.646
Social- Pretest	63.46	8.65			62.46	11.30			0.504	.615
Social- Postest	63.34	11.80	0.769	.445	60.82	11.98	1.073	.289	1.11	.269
Emocional-Pretest	60.97	11.46			58.61	11.49			1,07	.284
Emocional-Postest	61.86	12.48	-0.693	.491	58.23	13.01	0.218	.829	1.50	.136
Intelectual-Pretest	23.76	4.36			23.57	5.67			0.198	.843
Intelectual-Postest	24.28	4.44	-0.875	.385	24-08	5.87	-0.650	.519	0.205	.838

*Nota:* M= Media; D.T.= Desviación típica; t<sub>1</sub>= T de Student para muestras relacionadas; p<sub>1</sub>= significación de la diferencia de medias entre pretest y postest.; t<sub>2</sub>= T de Student para muestras independientes (Variable Contexto) ; p<sub>2</sub>= significación de la diferencia de medias entre centro urbano y centro rural.

## Cuestionario de Exposición a la Violencia

### *Análisis descriptivo*

Considerando el suficiente tamaño de muestra (Tabla 37), siendo la normalidad superior a 0.05 (.261 y .647) y que no se rechaza la hipótesis de igualdad de las dos varianzas poblacionales (test F de varianzas, p-valor = .224 y .163), en pretest y postest, respectivamente, se aplica la t de Student para muestras relacionadas y se obtiene que se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias poblacionales (test t de Student, p-valor = .033) y por lo tanto hay diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest del cuestionario de exposición a la violencia (Tabla 38).

**Tabla 37**

*Normalidad y Homogeneidad de Varianzas en el Cuestionario Exposición a la Violencia*

	Kolmogorov-Smirnov		Levene	
	Z	p <sub>1</sub>	F	p <sub>2</sub>
Pretest	1.008	.261	1.49	.224
Postest	0.738	.647	1.97	.163

Nota: Z= Estadístico de Kolmogorov-Smirnov; p<sub>1</sub>= Significación de Normalidad ; F= Estadístico del Test de Levene; p<sub>2</sub>= Significación de Homogeneidad de Varianzas

**Tabla 38**

*Estadísticos descriptivos del cuestionario de Exposición a la Violencia, t de Student para muestras relacionadas de pretest y postest.*

Exposición a la violencia	n	M	DT	Min	P <sub>25</sub>	P <sub>50</sub>	P <sub>75</sub>	Max	t <sub>1</sub>	p <sub>1</sub>
Pretest	114	23.92	13.03	0	15.00	23.00	31.00	72	2.15	.033
Postest	114	21.85	11.87	0	14.00	21.00	31.00	63		

*Nota:* n= número de participantes M= Media; D.T.= Desviación típica; Min= Puntuación mínima ; P<sub>25</sub> = Percentil 25; P<sub>50</sub> = Percentil 50; P<sub>75</sub> =Percentil 75; Max.= Puntuación máxima; t<sub>1</sub>= T de Student para muestras relacionadas; p<sub>1</sub>= significación de la diferencia de medias entre pretest y postest

***Análisis Descriptivo de Exposición a la violencia según grupo, sexo, contexto y titularidad.***

A la vista de los resultados, los cuales aportan valiosa información sobre los niveles de violencia a los que están expuestos los adolescentes, se ha considerado oportuno mostrar los resultados de forma independiente de cada uno de los ítems que componen el Cuestionario de Exposición a la Violencia (Orue y Calvete, 2010) atendiendo a las diferentes variables de agrupación, sexo, titularidad y contexto.

A continuación, se muestran las tablas con el análisis de estadísticos descriptivos de frecuencia y porcentajes, según las variables de agrupación (Tablas 39 al 59). Posteriormente se encuentran las medias, desviación típica y comparativa de medias según las variables de agrupación utilizadas anteriormente.

Las preguntas del cuestionario responden a 4 dimensiones: ver como una persona pegaba a otra, ser agredido, ver como una persona amenaza a otra, ser amenazado, ver como una persona insulta a otra y por último, ser insultado. Al mismo tiempo cada una de estas dimensiones contemplan diferentes contextos como es el colegio, la calle, la casa y la televisión. En el caso de ser agredido, ser amenazado y ser insultado, sólo se contempla en contexto colegio, calle y casa.

Entre los ítems con un mayor porcentaje de participantes que responden *Todos los días* se encuentran: ¿Has visto como una persona pegaba o dañada físicamente a otra persona en la televisión? (Tabla 42), ¿Has visto como una persona amenazaba con pegarle a otra en la televisión? (Tabla 49), ¿Has visto como una persona insultaba a otra en el colegio? (Tabla 53), ¿Has visto como una persona insultaba a otra en la calle? (Tabla 54)

y ¿Has visto como una persona insultaba a otra en la televisión? (Tabla 56). Por lo tanto, es la televisión el medio por el cual el adolescente se ve expuesto a un mayor contenido de violencia, seguido del colegio y la calle, aunque en estos dos casos el tipo de violencia sea verbal y en concreto, el insulto.

Entre los ítems con un mayor porcentaje (por encima del 70%) de participantes que responden “Nunca” se encuentran: ¿Has visto como una persona pegaba o dañada físicamente a otra persona en casa? (Tabla 41), ¿Te han pegado o dañado físicamente a ti en el colegio? (Tabla 43), ¿Te han pegado o dañado físicamente a ti en la calle? (Tabla 44), ¿Has visto como una persona amenazaba con pegarle a otra en casa? (Tabla 48), ¿Te han amenazado con pegarte a ti en el colegio? (Tabla 50), ¿Te han amenazado con pegarte a ti en casa? (Tabla 52) y ¿Te han insultado a ti en casa? (Tabla 59). Es “la casa” el contexto en el que el adolescente está menos expuesto a la violencia, seguido del colegio aunque sólo en la dimensión de ser agredido y ser amenazado. Lamentablemente no hay ningún ítem en el que se haya encontrado un 100% de participantes que respondan *Nunca*.

En la Tabla 39, la pregunta ¿Has visto como una persona pegaba o dañada físicamente a otra persona en el colegio?, obtiene los porcentajes más altos en la respuesta “Algunas veces”, obteniendo resultados equilibrados en los diferentes grupos a excepción de la variable contexto, ya que los centros de la zona rural (40.4%) difieren de los centros en zona urbana (29.9%), incluso el 19.1% del alumnado en los centros de la zona rural considera que “muchas veces” ha visto como una persona pegaba o dañaba físicamente a otra persona en el colegio frente al 1.5% que lo hace en centros de zona urbana.

*¿Has visto como una persona pegaba o dañada físicamente a otra persona en el colegio?*

**Tabla 39**

*Frecuencias y porcentajes según grupo, sexo, contexto y titularidad*

	GE		GC		Mujeres		Hombres		Urbano		Rural		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	14	17.7	12	34.3	16	21.3	10	25.6	20	29.9	6	12.8	11	25.6	15	21.1
Una vez	23	29.1	9	25.7	24	32	8	20.5	23	34.3	9	19.1	14	32.6	18	25.4
Algunas veces	28	35.4	11	31.4	25	34.1	14	35.9	20	29.9	19	40.4	17	39.5	22	31
Muchas veces	7	8.9	3	8.6	8	10.7	2	5.1	1	1.5	9	19.1	0	-	10	14.1
Todos los días	7	8.9	-	-	2	2.7	5	12.8	3	4.5	5	8.5	1	2.3	6	8.5
Total	79	100	35	100	75	100	39	100	67	100	47	100	43	100	71	100

Nota: GE=Grupo Experimental; GC= Grupo Control

En la Tabla 40, la pregunta ¿Has visto como una persona pegaba o dañada físicamente a otra persona en la calle?, obtiene los porcentajes más altos en “Una vez” y “Algunas veces” encontrando diferencias tanto en el grupo control y grupo experimental, como en la variable contexto, ya que al igual que en la pregunta anterior, el alumnado de los centros en zona rural tiene una mayor percepción de agresiones en la calle, al igual que el grupo experimental.

En la Tabla 41, donde se plantea la misma pregunta pero referida a la casa, se obtienen los porcentajes más altos en la respuesta “Nunca” y además no se encuentran diferencias entre los centros rurales y urbanos, pero es destacable que el 74.6% del alumnado en centros concertados responda “nunca” frente al 90.7% del alumnado en centros públicos.

En la Tabla 42, ¿Has visto como una persona pegaba o dañada físicamente a otra persona en la televisión?, los porcentajes más altos se desplazan a la respuesta “Muchas veces”. Destacan las diferencias entre los porcentajes dentro de los diferentes grupos, que demuestran tener una mayor exposición a la violencia a través de la televisión, en el caso del grupo experimental, el alumnado en los centros rurales frente a los centros urbanos y el alumnado de los centros concertados frente a los centros públicos. Aunque el porcentaje de los adolescentes que responde “Todos los días” es superior al porcentaje de las adolescentes, quisiéramos destacar que el 40% de ellas responden “Muchas veces” frente al 23.1% de los adolescentes.

*¿Has visto como una persona pegaba o dañada físicamente a otra persona en la calle?*

**Tabla 40**

*Frecuencias y porcentajes según grupo, sexo, contexto y titularidad*

	GE		GC		Mujeres		Hombres		Urbano		Rural		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	13	16.5	11	31.4	14	18.7	10	25.6	20	29.9	4	8.5	15	34.9	9	12.7
Una vez	22	27.8	16	45.7	26	34.7	12	30.8	26	38.8	12	25.5	13	30.2	25	35.2
Algunas veces	33	41.8	5	14.3	26	34.7	12	30.8	16	23.9	22	46.8	12	27.9	26	36.6
Muchas veces	8	10.1	2	5.7	7	9.3	3	7.7	4	6	6	12.8	3	7	7	9.9
Todos los días	3	3.8	1	2.9	2	2.7	2	5.1	1	1.5	3	6.4	0	-	4	5.6
Total	79	100	35	100	75	100	39	100	67	100	47	100	43	100	71	100

Nota: GE=Grupo Experimental; GC= Grupo Control

*¿Has visto como una persona pegaba o dañada físicamente a otra persona en casa?*

**Tabla 41**

*Frecuencias y porcentajes según grupo, sexo, contexto y titularidad*

	GE		GC		Mujeres		Hombres		Urbano		Rural		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	63	79.7	29	82.9	57	76	35	89.7	53	79.1	39	83	39	90.7	53	74.6
Una vez	11	13.9	1	2.9	10	13.3	2	5.1	7	10.4	5	10.6	1	2.3	11	15.5
Algunas veces	3	3.8	4	11.4	6	8	1	2.6	4	6	3	6.4	1	2.3	6	8.5
Muchas veces	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Todos los días	2	2.5	1	2.9	2	2.7	1	2.6	3	4.5	0	-	2	4.7	1	1.4
Total	79	100	35	100	75	100	39	100	67	100	47	100	43	100	71	100

Nota: GE=Grupo Experimental; GC= Grupo Control

*¿Has visto como una persona pegaba o dañada físicamente a otra persona en la televisión?*

**Tabla 42**

*Frecuencias y porcentajes según grupo, sexo, contexto y titularidad*

	GE		GC		Mujeres		Hombres		Urbano		Rural		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	6	7.6	2	5.7	4	5.3	4	10.3	4	6	4	8.5	6	14	2	2.8
Una vez	8	10.1	8	22.9	10	13.3	6	15.4	11	16.4	5	10.6	6	14	10	14.1
Algunas veces	18	22.8	13	37.1	19	25.3	12	30.8	26	38.8	5	10.6	19	44.2	12	16.9
Muchas veces	29	36.7	10	28.6	30	40	9	23.1	16	23.9	23	48.9	9	20.9	30	42.3
Todos los días	18	22.8	2	5.7	12	16	8	20.5	10	14.9	10	21.3	3	7	17	23.9
Total	79	100	35	100	75	100	39	100	67	100	47	100	43	100	71	100

Nota: GE=Grupo Experimental; GC= Grupo Control

Las Tablas 43, 44 y 45, abordan la agresión directa del alumnado participante, en los diferentes contextos, colegio y casa.

A la pregunta ¿Te han pegado o dañado físicamente a ti en el colegio? la respuesta mayoritaria es “Nunca”. Sin embargo, la respuesta “Una vez” obtiene porcentajes a tener en cuenta. Si observamos los porcentajes más altos, según los diferentes grupos, dados en la respuesta “Nunca”, observamos que los grupos Mujer, Grupo Control, Centro Urbano y Centro Público, obtienen mayores porcentajes.

En la Tabla 44, la pregunta es referida a la calle, y la respuesta mayoritaria es “Nunca” aunque con ligeras diferencias entre el grupo experimental y control y entre centros en zona urbana y rural.

En la Tabla 45, se recogen las respuestas a la pregunta ¿Te han pegado o dañado físicamente a ti en casa? La respuesta mayoritaria es “Nunca” y se obtienen porcentajes equilibrados entre los diferentes grupos, aunque es destacable la diferencia entre centros concertados (66.2%) y centros públicos (95.3% ).

*¿Te han pegado o dañado físicamente a ti en el colegio?*

**Tabla 43**

*Frecuencias y porcentajes según grupo, sexo, contexto y titularidad*

	GE		GC		Mujeres		Hombres		Urbano		Rural		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	56	70.9	29	82.9	58	77.3	27	69.2	53	79.1	32	68.1	34	79.1	51	71.8
Una vez	18	22.8	4	11.4	12	16	10	25.6	9	13.4	13	27.7	5	11.6	17	23.9
Algunas veces	3	3.8	2	5.7	4	5.3	1	2.6	3	4.5	2	4.3	3	7	2	2.8
Muchas veces	1	1.3	-	-	1	1.3	0	-	1	1.5	0	-	0	-	1	1.4
Todos los días	1	1.3	-	-	0	-	1	2.6	1	1.5	0	-	1	2.3	0	-
Total	79	100	35	100	75	100	39	100	67	100	47	100	43	100	71	100

Nota: GE=Grupo Experimental; GC= Grupo Control

*¿Te han pegado o dañado físicamente a ti en la calle?*

**Tabla 44**

*Frecuencias y porcentajes según grupo, sexo, contexto y titularidad*

	GE		GC		Mujeres		Hombres		Urbano		Rural		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	63	79.7	32	91.4	62	82.7	33	84.6	59	88.1	36	76.6	38	88.4	57	80.3
Una vez	9	11.4	3	8.6	8	10.7	4	10.3	6	9	6	12.8	3	7	9	12.7
Algunas veces	6	7.6	-	-	5	6.7	1	2.6	1	1.5	5	10.6	1	2.3	5	7
Muchas veces	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Todos los días	1	1.3	-	-	0	-	1	2.6	1	1.5	0	-	1	2.3	0	-
Total	79	100	35	100	75	100	39	100	67	100	47	100	43	100	71	100

Nota: GE=Grupo Experimental; GC= Grupo Control

*¿Te han pegado o dañado físicamente a ti en casa?*

**Tabla 45**

*Frecuencias y porcentajes según grupo, sexo, contexto y titularidad*

	GE		GC		Mujeres		Hombres		Urbano		Rural		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	59	74.7	29	82.9	57	76	31	79.5	55	82.1	33	70.2	41	95.3	47	66.2
Una vez	12	15.2	4	11.4	12	16	4	10.3	6	9	10	21.3	0	-	16	22.5
Algunas veces	5	6.3	1	2.9	4	5.3	2	5.1	3	4.5	3	6.4	0	-	6	8.5
Muchas veces	1	1.3	-	-	-	-	1	2.6	1	1.5	0	-	1	2.3	-	-
Todos los días	2	2.5	1	2.9	2	2.7	1	2.6	2	3	1	2.1	1	2.8	2	2.8
Total	79	100	35	100	75	100	39	100	67	100	47	100	43	100	71	100

Nota: GE=Grupo Experimental; GC= Grupo Control

Las siguientes tablas recogen la percepción del alumnado sobre amenazas de una persona a otra, en los diferentes contextos, colegio (Tabla 46), calle (Tabla 47), casa (Tabla 48) o televisión (Tabla 49).

A la pregunta ¿Has visto como una persona amenazaba con pegarle a otra en el colegio? las respuestas han estado equilibradas entre “Nunca”, “Una vez” y “Algunas veces” mayoritariamente, pero incluso la opción “Muchas veces” recoge el 31.9% de las respuestas de los centros en zona rural.

En la Tabla 47, se presentan las respuestas a la pregunta ¿Has visto como una persona amenazaba con pegarle a otra en la calle? que al igual que sucedía en el colegio, los porcentajes se distribuyen entre las diferentes respuestas, siendo “Algunas veces” la opción más elegida. Observamos que en la opción “Muchas veces” el alumnado en centros de la zona rural presenta una mayor percepción de violencia (31.9%) respecto al alumnado en centros urbanos (13.4%).

Cuando la pregunta se refiere al contexto familiar (Tabla 48), los porcentajes cambian respecto a las preguntas anteriores siendo la respuesta mayoritaria “Nunca” sin diferencias destacables entre los diferentes grupos.

Al referirse a la televisión (Tabla 49), aumenta nuevamente, la exposición a la violencia de los adolescentes y las adolescentes, donde la opción “Muchas veces” es elegida por el 31.9% en los centros de zona rural.

*¿Has visto como una persona amenazaba con pegarle a otra en el colegio?*

**Tabla 46**

*Frecuencias y porcentajes según grupo, sexo, contexto y titularidad*

	GE		GC		Mujeres		Hombres		Urbano		Rural		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	9	11.4	7	20.0	12	16	4	10.3	11	16.4	5	10.6	8	18.6	8	11.3
Una vez	17	21.5	10	28.6	15	20	12	30.8	22	32.8	5	10.6	10	23.3	17	23.9
Algunas veces	30	38.0	10	28.6	25	33.3	15	38.5	23	34.3	17	36.2	19	44.2	21	29.6
Muchas veces	19	24.1	5	14.3	17	22.7	7	17.9	9	13.4	15	31.9	4	9.3	20	28.2
Todos los días	4	5.1	3	8.6	6	8	1	2.6	2	3	5	10.6	2	4.7	5	7
Total	79	100	35	100	75	100	39	100	67	100	47	100	43	100	71	100

Nota: GE=Grupo Experimental; GC= Grupo Control

*¿Has visto como una persona amenazaba con pegarle a otra en la calle?*

**Tabla 47**

*Frecuencias y porcentajes según grupo, sexo, contexto y titularidad*

	GE		GC		Mujeres		Hombres		Urbano		Rural		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	14	17.7	8	22.9	11	14.7	11	28.2	18	26.9	4	8.5	15	34.9	7	9.9
Una vez	25	31.6	17	48.6	30	40	12	30.8	27	40.3	15	31.9	18	41.9	24	33.8
Algunas veces	18	22.8	4	11.4	16	21.3	6	15.4	10	14.9	12	25.5	4	9.3	18	25.4
Muchas veces	15	19.0	3	8.6	11	14.7	7	17.9	9	13.4	9	19.1	4	9.3	14	19.7
Todos los días	7	8.9	3	8.6	7	9.3	3	7.7	3	4.5	7	14.9	2	4.7	8	11.3
Total	79	100	35	100	75	100	39	100	67	100	47	100	43	100	71	100

Nota: GE=Grupo Experimental; GC= Grupo Control

*¿Has visto como una persona amenazaba con pegarle a otra en casa?*

**Tabla 48**

*Frecuencias y porcentajes según grupo, sexo, contexto y titularidad*

	GE		GC		Mujeres		Hombres		Urbano		Rural		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	64	81.0	28	80.0	61	81.3	31	79.5	52	77.6	40	85.1	36	83.7	56	78.9
Una vez	7	8.9	4	11.4	7	9.3	4	10.3	7	10.4	4	8.5	5	11.6	6	8.5
Algunas veces	2	2.5	1	2.9	3	4	0	-	3	4.5	0	-	0	-	3	4.2
Muchas veces	2	2.5	1	2.9	2	2.7	1	2.6	1	1.5	2	4.3	0	-	3	4.2
Todos los días	4	5.1	1	2.9	2	2.7	3	7.7	4	6	1	2.1	2	4.7	3	4.2
Total	79	100	35	100	75	100	39	100	67	100	47	100	43	100	71	100

Nota: GE=Grupo Experimental; GC= Grupo Control

*¿Has visto como una persona amenazaba con pegarle a otra en la televisión?*

**Tabla 49**

*Frecuencias y porcentajes según grupo, sexo, contexto y titularidad*

	GE		GC		Mujeres		Hombres		Urbano		Rural		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	18	22.8	2	5.7	13	17.3	7	17.9	9	13.4	11	23.4	11	25.6	9	12.7
Una vez	8	10.1	10	28.6	10	13.3	8	20.5	14	20.9	4	8.5	9	20.9	9	12.7
Algunas veces	14	17.7	17	48.6	20	26.7	11	28.2	23	34.3	8	17	11	25.6	20	28.2
Muchas veces	24	30.4	5	14.3	21	28	8	20.5	12	17.9	17	36.2	9	20.9	20	28.2
Todos los días	15	19.0	1	2.9	11	14.7	5	12.8	9	13.4	7	14.9	3	7	13	18.3
Total	79	100	35	100	75	100	39	100	67	100	47	100	43	100	71	100

Nota:GE=Grupo Experimental; GC= Grupo Control

Cuando la amenaza va dirigida hacia el propio adolescente, no se obtienen los mismos resultados que en el caso de ver la amenaza dirigida hacia una tercera persona, como se observa en la Tabla 50, donde incluso la opción “Muchas veces” no ha sido elegida por ningún participante. Cabe lamentar que la opción “Todos los días” siga siendo elegida por alumnos, afectando en mayor porcentaje al alumnado masculino.

En la pregunta ¿Te han amenazado con pegarte a ti en la calle? (Tabla 51) la respuesta mayoritaria es “Nunca”, aunque hay que destacar la variabilidad de los porcentajes en función del grupo, así sólo el 55.3% de la zona rural, elige esa opción, frente al 85.1% del alumnado en centros urbanos.

Respecto a recibir amenaza con ser agredido, en el contexto casa (Tabla 52), los resultados son buenos, obteniendo los porcentajes más elevados en la opción “Nunca”, no destacando diferencias entre grupos.

*¿Te han amenazado con pegarte a ti en el colegio?*

**Tabla 50**

*Frecuencias y porcentajes según grupo, sexo, contexto y titularidad*

	GE		GC		Mujeres		Hombres		Urbano		Rural		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	56	70.9	29	82.9	59	78.7	26	66.7	54	80.6	31	66	33	76.7	52	73.2
Una vez	18	22.8	3	8.6	12	16	9	23.1	8	11.9	13	27.7	6	14	15	21.1
Algunas veces	1	1.3	3	8.6	3	4	1	2.6	3	4.5	1	2.1	2	4.7	2	2.8
Muchas veces	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Todos los días	4	5.1	-	-	1	1.3	3	7.7	2	3	2	4.3	2	4.7	2	2.8
Total	79	100	35	100	75	100	39	100	67	100	47	100	43	100	71	100

Nota: GE=Grupo Experimental; GC= Grupo Control

*¿Te han amenazado con pegarte a ti en la calle?*

**Tabla 51**

*Frecuencias y porcentajes según grupo, sexo, contexto y titularidad*

	GE		GC		Mujeres		Hombres		Urbano		Rural		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	51	64.6	32	91.4	56	74.7	27	69.2	57	85.1	26	55.3	38	88.4	45	63.4
Una vez	14	17.7	1	2.9	11	14.7	4	10.3	5	7.5	10	21.3	2	4.7	13	18.3
Algunas veces	12	15.2	2	5.7	7	9.3	7	17.9	3	4.5	11	23.4	1	2.3	13	18.3
Muchas veces	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Todos los días	2	2.5	-	-	1	1.3	1	2.6	2	3	0	-	2	4.7	0	-
Total	79	100	35	100	75	100	39	100	67	100	47	100	43	100	71	100

Nota: GE=Grupo Experimental; GC= Grupo Control

*¿Te han amenazado con pegarte a ti en casa?*

**Tabla 52**

*Frecuencias y porcentajes según grupo, sexo, contexto y titularidad*

	GE		GC		Mujeres		Hombres		Urbano		Rural		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	65	82.3	32	91.4	64	85.3	33	84.6	58	86.6	39	83	40	93	57	80.3
Una vez	4	5.1	2	5.7	4	5.3	2	5.1	2	3	4	8,5	1	2.3	5	7
Algunas veces	6	7.6	-	-	5	6.7	1	2.6	3	4.5	3	6.4	0	-	6	8.5
Muchas veces	3	3.8	-	-	-	-	3	7.7	2	3	1	2.1	1	2.3	2	2.8
Todos los días	1	1.3	1	2.9	2	2.7	0	-	2	3	0	-	1	2.3	1	1.4
Total	79	100	35	100	75	100	39	100	67	100	47	100	43	100	71	100

Nota: GE=Grupo Experimental; GC= Grupo Control

Las siguientes tablas recogen la exposición a la violencia verbal, más concretamente el insulto, considerando al alumnado espectador. A la pregunta ¿Has visto como una persona insultaba a otra en el colegio? (Tabla 53) el alumnado responde mayoritariamente “Todos los días”. Destacamos las diferencias existentes entre los centros en zona rural (53.2%) y zona urbana (19.4%), así como en el tipo de titularidad, centros concertados (43.7%) y centros públicos (16.3%).

En la Tabla 54, se recogen las respuestas a la pregunta ¿Has visto como una persona insultaba a otra en la calle? siendo la opción con un mayor porcentaje de respuesta “Algunas veces”. Sin embargo, el grupo Hombres responde “Todos los días” un 33.3% y el alumnado en centros de la zona rural elige esta misma opción el 42.6%.

Siguiendo con la misma pregunta pero ahora en el contexto familiar (Tabla 55) la respuesta mayoritaria es “Nunca” aunque no consigue los porcentajes de las preguntas sobre agresión en el mismo ámbito. De hecho, al contrario de lo que venía sucediendo con el alumnado de centros en zona rural, en esta ocasión obtiene una mayor respuesta en la opción “Nunca” (72.3%) que el alumnado en centros urbanos (56.7%)

En el caso de referirnos a la televisión (Tabla 56) la opción elegida mayoritariamente por el alumnado es “Muchas veces” aunque para los grupos: Experimental, Hombre, Centro Rural y Centro Concertado, la opción más elegida ha sido “Todos los días”.

*¿Has visto como una persona insultaba a otra en el colegio?*

**Tabla 53**

*Frecuencias y porcentajes según grupo, sexo, contexto y titularidad*

	GE		GC		Mujeres		Hombres		Urbano		Rural		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	6	7.6	1	2.9	4	5.3	3	7.7	2	3	5	10.6	7	16.3	0	-
Una vez	7	8.9	10	28.6	13	17.3	4	10.3	15	22.4	2	4.3	4	9.3	13	18.3
Algunas veces	17	21.5	7	20.0	18	24	6	15.4	18	26.9	6	12.8	12	27.9	12	16.9
Muchas veces	21	26.6	7	20.0	19	25.3	9	23.1	19	28.4	9	19.1	13	30.2	15	21.1
Todos los días	28	35.4	10	28.6	21	28	17	43.6	13	19.4	25	53.2	7	16.3	31	43.7
Total	79	100	35	100	75	100	39	100	67	100	47	100	43	100	71	100

Nota: GE=Grupo Experimental; GC= Grupo Control

*¿Has visto como una persona insultaba a otra en la calle?*

**Tabla 54**

*Frecuencias y porcentajes según grupo, sexo, contexto y titularidad*

	GE		GC		Mujeres		Hombres		Urbano		Rural		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	6	7.6	3	8.6	6	8	3	7.7	5	7.5	4	8.5	6	14	3	4.2
Una vez	11	13.9	9	25.7	11	14.7	9	23.1	16	23.9	4	8.5	12	27.9	8	11.3
Algunas veces	18	22.8	12	34.3	22	29.3	8	20.5	21	31.3	9	19.1	14	32.6	16	22.5
Muchas veces	23	29.1	4	11.4	21	28	6	15.4	17	25.4	10	21.3	8	18.6	19	26.8
Todos los días	21	26.6	7	20.0	15	20	13	33.3	8	11.9	20	42.6	3	7	25	35.2
Total	79	100	35	100	75	100	39	100	67	100	47	100	43	100	71	100

Nota: GE=Grupo Experimental; GC= Grupo Control

*¿Has visto como una persona insultaba a otra en casa?*

**Tabla 55**

*Frecuencias y porcentajes según grupo, sexo, contexto y titularidad*

	GE		GC		Mujeres		Hombres		Urbano		Rural		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	51	64.6	21	60.0	46	61.3	26	66.7	38	56.7	34	72.3	32	74.4	40	56.3
Una vez	18	22.8	9	25.7	17	22.7	10	25.6	20	29.8	7	14.9	8	18.6	19	26.8
Algunas veces	5	6.3	4	11.4	8	10.7	1	2.6	5	7.4	4	8.5	1	2.3	8	11.3
Muchas veces	2	2.5	-	-	2	2.7	0	-	2	2.9	0	-	1	2.3	1	1.4
Todos los días	3	3.8	1	2.9	2	2.7	2	5.1	2	2.9	2	4.3	1	2.3	3	4.2
Total	79	100	35	100	75	100	39	100	67	100	47	100	43	100	71	100

Nota: GE=Grupo Experimental; GC= Grupo Control

*¿Has visto como una persona insultaba a otra en la televisión?*

**Tabla 56**

*Frecuencias y porcentajes según grupo, sexo, contexto y titularidad*

	GE		GC		Mujeres		Hombres		Urbano		Rural		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	7	8.9	2	5.7	5	6.7	4	10.3	4	6	5	10.6	7	16.3	2	2.8
Una vez	8	10.1	3	8.6	8	10.7	3	7.7	7	10.4	4	8.5	6	14	5	7
Algunas veces	19	24.1	10	28.6	19	25.3	10	25.6	21	31.3	8	17	8	18.6	21	29.6
Muchas veces	21	26.6	16	45.7	28	37.3	9	23.1	24	35.8	13	27.7	18	41.9	19	26.8
Todos los días	24	30.4	4	11.4	15	20	13	33.3	11	16.4	17	36.2	4	9.3	24	33.8
Total	79	100	35	100	75	100	39	100	67	100	47	100	43	100	71	100

Nota: GE=Grupo Experimental; GC= Grupo Control

Continuando con la exposición a la violencia verbal, ahora la pregunta sitúa al alumnado en la posición de víctima.

A la pregunta ¿Te han insultado a ti en el colegio? (Tabla 57) la respuesta mayoritaria es “Nunca” ,aunque con porcentajes más bajos respecto a las preguntas anteriores, a excepción de los centros en zona rural , donde la respuesta elegida mayoritariamente ha sido “Algunas veces” (40%)

En cuanto a la misma pregunta pero referida a la calle (Tabla 58), se obtienen porcentajes muy similares a los obtenidos en la pregunta anterior, vuelve a ser “Nunca “ la opción más elegida, aunque en la zona rural pasa a ser “Una vez”.

Si la pregunta es referida al ámbito familiar (Tabla 59), los porcentajes en la respuesta “Nunca” aumentan, siendo ésta la opción más elegida, y no se encuentran diferencias destables entre los diferentes grupos.

*¿Te han insultado a ti en el colegio?*

**Tabla 57**

*Frecuencias y porcentajes según grupo, sexo, contexto y titularidad*

	GE		GC		Mujeres		Hombres		Urbano		Rural		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	29	36.7	19	54.3	32	42.7	16	41	36	53.7	12	25.5	22	51.2	26	36.6
Una vez	18	22.8	5	14.3	20	26.7	3	7.7	12	17.9	11	23.4	7	16.3	16	22.5
Algunas veces	23	29.1	9	25.7	19	25.3	13	33.3	13	19.4	19	40	9	20.9	23	32.4
Muchas veces	6	7.6	2	5.7	4	5.3	4	10.3	4	6	4	8.5	4	9.3	4	5.6
Todos los días	3	3.8	-	-	0	0	3	7.7	2	3	1	2.1	1	2.3	2	2.8
Total	79	100	35	100	75	100	39	100	67	100	47	100	43	100	71	100

Nota: GE=Grupo Experimental; GC= Grupo Control

*¿Te han insultado a ti en la calle?*

**Tabla 58**

*Frecuencias y porcentajes según grupo, sexo, contexto y titularidad*

	GE		GC		Mujeres		Hombres		Urbano		Rural		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	39	49.4	23	65.7	40	53.3	22	56.4	47	70.1	15	31.9	29	67.4	33	46.5
Una vez	22	27.8	8	22.9	22	29.3	8	20.5	12	17.9	18	38.3	9	20.9	21	29.6
Algunas veces	12	15.2	4	11.4	11	14.7	5	12.8	5	7.5	11	23.4	3	7	13	18.3
Muchas veces	3	3.8	-	-	1	1.3	2	5.1	0	-	3	6.4	0	-	3	4.2
Todos los días	3	3.8	-	-	1	1.3	2	5.1	3	4.5	0	-	2	4.7	1	1.4
Total	79	100	35	100	75	100	39	100	67	100	47	100	43	100	71	100

Nota: GE=Grupo Experimental; GC= Grupo Control

*¿Te han insultado a ti en casa?*

**Tabla 59**

*Frecuencias y porcentajes según grupo, sexo, contexto y titularidad*

	GE		GC		Mujeres		Hombres		Urbano		Rural		Público		Concertado	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	63	79.7	26	74.3	58	77.3	31	79.5	50	74.6	39	83	37	86	52	73.2
Una vez	8	10.1	5	14.3	7	9.3	6	15.4	10	14.9	3	6.4	3	7	10	14.1
Algunas veces	6	7.6	2	5.7	6	8	2	5.1	4	6	4	8.5	2	4.7	6	8.5
Muchas veces	2	2.5	1	2.9	3	4	0	-	2	3	1	2.1	1	2.3	2	2.8
Todos los días	-	-	1	2.9	1	1.3	0	-	1	1.5	0	-	0	-	1	1.4
Total	79	100	35	100	75	100	39	100	67	100	47	100	43	100	71	100

Nota: GE=Grupo Experimental; GC= Grupo

Si comparamos las medias según las diferentes variables de agrupación (Tabla 60), en el pretest, el grupo experimental presenta niveles más altos de exposición a la violencia (25.5) que el grupo control (20.2). Para saber si estas diferencias son estadísticamente significativas, se realiza la prueba t de Student para muestras independientes, que da como resultado un t valor de (2.04) con ( p-valor = .44), en el caso de pretest, una mayor diferenciación en el caso del posttest con un t-valor (3.08) y (p-valor = .003) y el cero se encuentra fuera de los valores inferior y superior. Podemos afirmar que los dos grupos, experimental y control, presentan diferencias estadísticamente significativas entre los valores de exposición a la violencia. En cuanto a la variable sexo, hombres y mujeres presentan niveles semejantes, estando ligeramente por encima los hombres (24.3). En el caso del contexto, son los centros ubicados en zonas rurales los que presentan unos niveles más altos de exposición a la violencia (27.5) respecto a los centros en núcleos urbanos (21.3). Pero la mayor diferencia la encontramos en la variable de titularidad, siendo los colegios concertados los que presentan niveles más altos (26.9) frente a los centros públicos (18.8). En los resultados obtenidos del posttest, las medias se ven reducidas en todos los grupos, siendo la diferencia más significativa la reflejada en el grupo control. Se procede, por tanto, a realizar la t de Student, para muestras relacionadas con la intención de comprobar si son estadísticamente significativas tales diferencias. En el grupo experimental se obtiene un valor t (1.33) con una significación (p-valor= .186) por encima de 0.05, mientras que en el grupo control el valor t es 1.83 y la significación (p-valor= .076). Por lo tanto, no se puede rechazar la hipótesis nula por lo que no se encuentran variaciones estadísticamente significativas.

**Tabla 60**

*Estadísticos descriptivos, media y desviación típica, según las variables de agrupación: grupo, sexo, contexto y titularidad.*

	GE		GC		Mujeres		Hombres		Urbano		Rural		Público		Concertado	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Pretest	25.5	13.6	20.2	10.6	23.6	12.1	24.3	14.7	21.3	13.5	27.5	11.4	18.8	14.7	26.9	10.9
Postest	24.0	12.2	16.8	9.3	21.5	10.7	22.4	13.9	19.6	11.6	24.9	11.6	17.4	11.9	24.5	11.0

Nota: GE=Grupo Experimental; GC= Grupo

## Capítulo 7. Justificación y Diseño de Investigación. Estudio 2

### Justificación

En la propuesta de intervención, una de las actividades a realizar por los estudiantes era la elaboración de un cómic finalizando la historia de Aziz Abu, antes desarrollada. Tras la finalización de los trabajos, interactué con los estudiantes y les pregunté de forma general quienes consideraban que habían finalizado la historia usando la violencia. Entorno al 50% de la clase reconoció haber usado la violencia en su cómic. Puede ser un porcentaje elevado, pero en un primer contacto con los trabajos se pensó que el porcentaje podría ser mucho mayor. Recuerdo haber visto un cómic en el que se representaba una persona apuntando con un arma a la frente de otra persona, y sin embargo, la autora del cómic no consideraba que su final fuera un final violento. Le pregunté si disparar a alguien no era violencia y la respuesta fue: “No, es venganza”. En este momento me di cuenta que no conocía el concepto de violencia para los estudiantes que tenía delante de mí y quizás debería de empezar con una aproximación al concepto que los adolescentes tienen de violencia. En la primera encuesta, se había introducido como pregunta abierta “¿Qué es para ti Violencia Escolar?” y aunque no eran datos que contribuyeran a los objetivos de nuestro trabajo de investigación original, consideramos que podría dar luz a este nuevo dilema. En una revisión de los datos y en un posterior análisis se comprobó que los adolescentes tienen una teoría sobre violencia, que después no se corresponde con el concepto que tienen del mismo acto representado a través de la imagen. Es decir, un 78.5 % de los encuestados define la violencia como agredir o insultar a alguien, pero cuando lo ven a través de un dibujo, ya no lo reconocen como tal, entrando

en juego otros factores. Debíamos, por tanto, realizar una aproximación al concepto de violencia que tienen los adolescentes, en este caso a través de la imagen.

### **Objetivos**

En esta etapa de aproximación cualitativa, y de acuerdo con el propósito de investigación y el objetivo general, se pretende alcanzar los siguientes objetivos específicos:

1. Explorar la percepción de los adolescentes en relación con la violencia escolar y la violencia a través de la imagen.
  - (a) ¿Qué entienden los adolescentes por violencia escolar?
  - (b) ¿En qué medida el adolescente justifica la violencia?
  - (c) ¿Reconocen los adolescentes la violencia expresada a través de la imagen de forma diferente según el sexo, la titularidad o la ubicación de su centro?
  - (d) ¿Qué criterios utiliza el adolescente en la interpretación de la violencia en la imagen?

### **Metodología y Diseño de Investigación**

En este apartado se presentan las características metodológicas del Estudio 2, así como los aspectos organizativos y el diseño de la investigación: proceso metodológico, identificación de dimensiones, selección de variables de estudio, selección de la muestra y su distribución en grupos experimental y control, instrumentos de recolección de información y técnicas empleadas en los análisis estadísticos de los datos.

La protagonista en este Estudio 2 es la codificación de la información, que se llevó a cabo bajo dos paradigmas diferentes en función de las preguntas planteadas a los participantes. Así para el análisis de las respuestas a la pregunta ¿Qué es violencia escolar? se ha elaborado previamente un marco conceptual a partir de la revisión

bibliográfica, por lo que se trata de una codificación deductiva donde los códigos se organizan en una estructura jerárquica. Muy diferente ha sido la codificación realizada en el análisis de las imágenes justificando el grado de violencia. Se realizó un primer intento de establecer una jerarquía de códigos atendiendo a un análisis sintáctico de la imagen y sus relaciones compositivas, pero se descartó tras una primera valoración de las respuestas, ya que los informantes utilizaban otras estrategias para el análisis de la imagen como es el análisis denotativo y connotativo. Tras una primera codificación *in vivo* se consideró recurrir a la semiótica de Pierce para profundizar un poco más en el terreno connotativo de la imagen.

La metodología utilizada es de enfoque cualitativo, siendo la teoría fundamentada la más idónea, al carecer de estudios de referencia que aporten fundamentación a los conceptos que estamos estudiando. Bisquerra (2004) define la teoría fundamentada como “un método de investigación de naturaleza exploratoria cuyo propósito es descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos” (p.310). La teoría se desarrollará inductivamente a partir de los datos recogidos. Como afirman Glaser y Strauss (1967, p.101-102) “el analista en la generación de teoría está constantemente rediseñando y reintegrando sus nociones teóricas, al mismo tiempo que revisa su material”.

El estudio se ha realizado desde un enfoque cualitativo al posibilitar, mediante preguntas abiertas en las que los estudiantes hacen una aproximación al concepto violencia, un intento por definir violencia escolar o en la interpretación de la imagen.

El enfoque cualitativo se define por unos rasgos comunes, según describe Flick en el prólogo (Gibbs, 2012):

- La investigación cualitativa se toma en serio el contexto y los casos para entender un problema sometido a estudio. Desde esta afirmación, se

entiende que las opiniones de cada uno de los estudiantes, a pesar de sus diferencias, tienen la misma importancia y permiten una comprensión más en profundidad de la realidad explorada.

- El enfoque cualitativo trata de desgranar cómo las personas construyen el mundo a su alrededor, lo que hacen o lo que les sucede en términos que sean significativos y que ofrezcan una comprensión llena de riqueza.
- Los investigadores cualitativos se interesan por acceder a las experiencias, interacciones y documentos en su contexto natural y en una manera que deje espacio para las particularidades de esas experiencias y documentos en los que se estudian. En el caso de la presente investigación se utiliza como técnica de recogida de datos la pregunta abierta en el cuestionario. Sin embargo, durante la intervención se han recogido una interesante colección de cómics y vídeos, elaborados por los estudiantes, cuyo análisis sería material para otra tesis y que, por la necesidad de acotar el campo de análisis, no vamos a utilizar en este trabajo de investigación.
- Los investigadores son una parte importante del proceso de investigación, bien desde el punto de vista de su propia experiencia personal como investigadores, bien desde el de sus experiencias en el campo y con la reflexividad que aportan al rol que desempeñan. Es fundamental un talante reflexivo y crítico. Una aplicación cuidadosa de la técnica es necesaria para prevenir los posibles fallos metodológicos, lo que implica un continuo proceso de reflexión crítica durante todo el proceso por parte de los investigadores. Por este motivo se ha realizado inter-codificación, una doble codificación por un agente externo al trabajo de investigación, evaluando la correlación. Además, se han tenido en cuenta las implicaciones éticas que

conlleva la aplicación de un cuestionario, de acuerdo con las prescripciones de UK Data Archive ([www. data-archive. ac. uk](http://www.data-archive.ac.uk))

- Los conceptos (o las hipótesis, si se utilizan) se desarrollan y refinan en el proceso de investigación. El investigador debe estar preparado para cambiar estrategia y enfoque, sin tener un esquema previo que le limite (Riba, 2007). Así mismo, la revisión inicial de la literatura puede ir complementándose a lo largo del proceso. Concretamente, la presente investigación se inicia con una fase de revisión de literatura, que se continúa realizando y ampliando hasta el final de todo el proceso.

Al examinar cuantitativamente todos los datos la comprensión de la interpretación del concepto de violencia que realizan los adolescentes no llega a alcanzarse. Por este motivo las limitaciones de un método se pueden solucionar al utilizar un segundo método complementario. En este caso recurrimos al análisis cualitativo.

### ***Participantes***

Al igual que la muestra de la etapa cuantitativa, la selección de la muestra sigue un procedimiento no probabilístico. Participan los mismos alumnos que en el estudio 1, alumnos de 4ºESO de cuatro centros educativos del Principado de Asturias. La recogida de datos se realizó en dos momentos diferentes. Una primera encuesta, realizada en el mes de enero, recogía la definición de violencia dada por los adolescentes así como la justificación que hacen de la violencia (apartado A) y una segunda encuesta, realizada en el mes de junio, recogía información sobre la percepción de violencia a través de la imagen (apartado B). A diferencia del Estudio 1 en el que los cuestionarios pretest-postest deben ir emparejados, en el caso de la pregunta *Define Violencia Escolar* se

utilizaron un total de 121 documentos, mientras que en el cuestionario de análisis de la imagen (pretest) se analizaron un total de 114 documentos.

### ***Dimensiones y variables de estudio***

En el siguiente cuadro (Tabla 61) se presentan las dimensiones y las variables incluidas de cada una de ellas que se han tenido en consideración para realizar la investigación

**Tabla 61**

*Dimensiones y variables de Estudio 2*

Percepción de violencia por los sujetos	Definición de violencia escolar
	Justificación de la violencia
	Grado de violencia que percibe en la imagen 1
	¿Por qué? (Imagen1)
	Grado de violencia que percibe en la imagen 2
	¿Por qué? (Imagen 2)
	Grado de violencia que percibe en la imagen 3
	¿Por qué? (Imagen 3)
	Grado de violencia que percibe en la imagen 4
	¿Por qué? (Imagen 4)

### ***Técnica de Recogida de Información***

**A.** Concepto que los estudiantes tienen de violencia escolar y su posicionamiento ante la violencia. Para conocer el concepto de base que tienen los participantes sobre violencia, se ha optado por realizar una pregunta abierta, ¿Qué es violencia escolar? y generando una serie de categorías y códigos a partir de las definiciones de violencia de Debarbieux, Blaya y Vidal (2003), Olweus, (1999), Ortega (2006), OMS (2002) y Galtung (1997) que nos permite obtener un tipo de información más cercana a la opinión del adolescente, tras realizar un análisis cualitativo, codificando las respuestas de los participantes (Miles y Huberman, 1994).

Por otra parte, basándose en la clasificación de definiciones de violencia de Coady (2007), se plantea la pregunta *La violencia puede estar justificada...*, con la intención de conocer la postura que adquiere el adolescente ante la violencia. La pregunta ofrece como posibles respuestas: *nunca, a veces, por ejemplo, cuando es ejercida por la policía o siempre, que el fin sea bueno.* Lederach (1984) considera que el punto más importante en la educación para la paz es el cuestionar si se puede lograr objetivos con medios que son contrarios al valor que representa la meta. Conocer la opinión de los adolescentes nos permite plantear esta reflexión.

**B.** Violencia en la imagen. El siguiente objetivo: Explorar la percepción de los adolescentes con relación a la violencia en los distintos contextos, incluyendo su entorno más próximo, requiere de instrumentos visuales, ya que en ese entorno próximo se localizan los videojuegos, la televisión, internet, todos ellos medios visuales.

Marián López Fernández-Cao afirma que “la imagen fotográfica no es un espejo neutro sino un útil de trasposición, de análisis, de interpretación, incluso de transformación de lo real” (2011, p.87). Será, por tanto, la imagen fotográfica la base de nuestro instrumento de recogida de información.

Se propone, en el segundo cuestionario, (postest) una serie de cuatro imágenes que el participante tiene que observar y calificar de 0 a 3, según el grado de violencia que transmiten. Una segunda pregunta ¿Por qué?, de dicha calificación, nos permite conocer los aspectos que influyen en el adolescente en la percepción de una imagen como violenta.

### ***Procedimiento de análisis de datos***

El análisis de los datos cualitativos obtenidos de las preguntas abiertas en los cuestionarios es un proceso que conlleva distintos ciclos analíticos. Para este análisis se utiliza el programa MAXQDA 2020 (VERBI Software, 2019) for data analysis, que facilita la importación del documento desde tablas excel, generadas con todas las respuestas de las encuestas. MAXQDA es un software para el análisis de datos cualitativos y por lo tanto pertenece a la familia de CAQDAS, el acrónimo de “Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software”.

Una vez revisada la matriz de datos y eliminados aquellos casos como pudieran ser encuestas duplicadas, o encuestas de dudosa validez, se procede a la codificación.

**Codificación.** Cuando reflexionamos sobre un pasaje de datos determinado para descifrar su significado esencial estamos descodificándolo (*decoding*) y cuando determinamos el código apropiado y lo etiquetamos, estamos codificando (*encoding*). Con el objeto de simplificar al proceso se denomina codificación a todo

el proceso mental realizado. Al codificar nuestra intención es establecer si las acciones reflejadas en el fenómeno social estudiado están presentes o no lo están. La meta es determinar la intencionalidad en la acción por parte del participante en el contexto del fenómeno o proceso social que se está analizando. Los códigos son palabras clave que clasifican los segmentos de los documentos en un proceso basado en detectar ideas repetidas expresadas por dos o más participantes del estudio y siempre en base a la intencionalidad de las acciones.

*A code in qualitative inquiry is most often a word or short phrase that symbolically assigns a summative, salient, essence-capturing, and/or evocative attribute for a portion of language-based or visual data.* (Saldaña, 2013, p.3).

En este trabajo de investigación se llevarán a cabo codificaciones bajo dos paradigmas diferentes. En el caso de la definición de violencia realizada por los estudiantes, será codificada siguiendo un marco conceptual deductivo, por consiguiente, se ha revisado la literatura en busca de conceptos adecuados.

Se ha seguido como punto de partida para el primer ciclo de codificación, las recomendaciones de Miles et al. (2014), acerca de elaborar una lista de códigos inicial coherente con el marco teórico-conceptual del que parte la investigación. Desde este marco se elaboró a priori, antes del proceso de segmentación, una lista de códigos de acuerdo con las definiciones de violencia escolar dadas por los expertos. Esta lista está compuesta de códigos, brevemente descritos. Se incorpora además la definición-fuente de la que es tomado el código.

**Tabla 62***Organización de Códigos según Categoría y Descripción*

<b>Categoría</b>	<b>Indicador/Código</b>	<b>Descripción</b>
1. Física	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Dañar</li> <li>● Ataque a la propiedad</li> <li>● Matar</li> <li>● Privación de libertad</li> </ul>	<p>“El comportamiento agresivo puede incluir empujones, zarandeos, puñetazos, patadas, pellizcos, quemaduras o cualquier otro tipo de ataque físico a una/s persona/s o a la propiedad.”</p> <p>(O’Moore, s.f.).</p>
2. Psicológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Humillación</li> <li>● Gritos</li> <li>● Burla</li> <li>● Amenazas</li> <li>● Exclusión</li> <li>● Insultos</li> <li>● Rumores maliciosos</li> </ul>	<p>El comportamiento emocionalmente abusivo es aquél en el que tienen lugar ataques verbales, amenazas, insultos, burlas, mofas, gritos, exclusión y rumores maliciosos. (O’Moore, s.f.).</p>
3. Tecnológica		<p>Se utilizan medios tecnológicos (móvil, ordenador) para realizar el abuso.</p>

Categoría	Indicador/Código	Descripción
4. Sexual	<ul style="list-style-type: none"> <li>●Ataque sexual</li> <li>●Violación</li> </ul>	<p>El comportamiento sexualmente abusivo es aquél en que hay ataque sexual o violación (O'Moore, s.f.).</p>
5. Causalidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>●Confrontación de intereses</li> <li>●Abuso de poder</li> </ul>	<p>Motivos que llevan al agresor a realizar el abuso y su intención.</p>
6. Consecuencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>●Daño físico</li> <li>●Daño social</li> <li>●Daño moral</li> </ul>	<p>Las consecuencias de la agresión o abuso de poder pueden tener distinto alcance y duración en el tiempo para la víctima.</p>
7. Duración	<ul style="list-style-type: none"> <li>●Puntual</li> <li>●Repetitivo</li> </ul>	<p>Referido al número de veces que se repite la agresión.</p>
8. Contexto	<ul style="list-style-type: none"> <li>●Escolar</li> <li>●Redes Sociales</li> </ul>	<p>La violencia escolar se da en un contexto escolar, ya que las relaciones se han establecido en</p>

---

<b>Categoría</b>	<b>Indicador/Código</b>	<b>Descripción</b>
	●Noviazgo	el colegio, pero puede llevarse a cabo a través de las redes sociales y seguir siendo violencia escolar.
9. Medio	●Objeto ●Cuerpo ●Internet	Referido a los instrumentos utilizados para llevar a cabo la agresión.

---

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión bibliográfica.

La aproximación a los datos con una lista previa de códigos proporciona una herramienta idónea para pensar, seleccionar y categorizar contextos de análisis, desde la pretensión de dar respuesta a las preguntas de investigación, sin despreciar los nuevos códigos que emerjan de los propios datos.

Aunque en esta fase de interacción de la codificación, se añaden, eliminan o reconfiguran, depurando los códigos, se ha decidido no eliminar de la lista inicial obtenida a partir del marco teórico aquellos códigos no utilizados en las definiciones, ya que se pretende con ello, no sólo poner en valor los datos aportados en las encuestas sino también destacar las ausencias, las omisiones.

Con el objetivo de hacer operativo el indicador se le ha dotado de una descripción, que ayude a reconocer los datos. Aunque no se va a poder recoger toda la riqueza de los fenómenos sociales en la realidad, se intentará recoger la diversidad de respuestas incorporando códigos nuevos.

En el caso de la definición de violencia, se crean y utilizan códigos descriptivos, principalmente, y códigos in vivo cuando las propias palabras de los participantes son el mejor indicativo del fenómeno y tienen pleno sentido tratando de trazar unas guías analíticas que permitan al investigador conocer hacia dónde se dirige la investigación y que sean útiles en una exploración posterior (Saldaña, 2013). Este es el caso, de algunos conceptos utilizados por los adolescentes como *meterse con*, en el que no deja claro la tipología de violencia en la que el encuestado la incluiría, física, psicológica, etc, y por lo tanto es preferible codificarlo in vivo, que falsear la codificación.

Una vez finalizada esta primera fase de codificación se agrupan los distintos códigos en categorías analíticas. Saldaña (2013) identifica la importancia de reconocer esta etapa de transición en la que se desarrollan dos tareas que ayudan en la investigación

a organizar el trabajo, siendo una de ellas la organización categorial (mapa de codificación) y la otra la representación gráfica de los códigos que proporcionan una visión focalizada de aquellos elementos con más frecuencia y peso en el análisis (escenario de la codificación). El programa MAXQDA 2020 (VERBI Software, 2019) ofrece diferentes recursos gráficos con los que representar y explorar la codificación como se verá en el capítulo de resultados.

En el caso de la codificación de la interpretación que el adolescente hace de la violencia en la imagen se ha llevado a cabo siguiendo una codificación inductiva, en la que se conjuga el conocimiento del tema de estudio del propio investigador con la estructuración de unas propiedades y atributos del fenómeno social, sustraídos del propio documento. La ausencia de referentes en la literatura, a diferencia del caso anterior, nos lleva a realizar varias codificaciones. Se realiza el proceso de codificación en dos fases, un primer ciclo de codificación inicial sustantivo, que supone un primer acercamiento al material, tratando de encontrar similitudes y diferencias y focalizando la atención en la dinámica de los procesos y un segundo ciclo, más abstracto, que implica la categorización de los códigos y una nueva categorización teórica, basada en patrones de relación e interacción.

En el primer ciclo de codificación se identificó en qué nivel de análisis se situaban los adolescentes, identificando elementos propios del ámbito formal, compositivo o interpretativo.

En el segundo ciclo de codificación se trabaja sobre este material codificado inicialmente, a través de la estrategia analítica de codificación por patrones. Concretamente, los códigos patrón son “códigos explicatorios o inferenciales que identifican un tema emergente, configuración o explicación” (Miles et al., 2014, p.86).

La codificación por patrones permite no sólo condensar en un número pequeño de unidades analíticas un gran volumen de datos, sino que ayuda a que el investigador sea capaz de crear un mapa cognitivo para comprender los incidentes y las interacciones. (Miles et al., 2014)

En el caso de la codificación de las interpretaciones de las imágenes se ha recurrido a la semiótica para poder elaborar los patrones de codificación. Se ha utilizado la clasificación del signo de Peirce desarrollado en el marco teórico. La justificación para un análisis de la imagen desde la semiótica y no desde la sintaxis, la encontramos en las propias respuestas de los estudiantes, en las que se omiten referencias al color, textura, composición, etc. En este caso, la contrastación teórica y conceptual se realiza al final del estudio para corroborar los conceptos encontrados.

A continuación, se presenta para cada imagen la adaptación de la clasificación del signo de Peirce que será utilizada en la codificación por patrones en cada imagen.

### **Figura 21**

#### *Imagen 1 del Cuestionario*

IMAGEN 1



*Fuente:* Cartel de Amnistía Internacional 2012 <http://www.advertolog.com/brands/amnesty-international%2Cmedia-billboard/>

A continuación, la adaptación de los signos de Pierce a la Imagen 1. Esta imagen representa un cartel utilizado por Amnistía Internacional a través del cual pretende movilizar a la población para que escriba solicitando la defensa de los derechos de los

más vulnerables. En la siguiente tabla (Tabla 63) se muestra un patrón de posibles análisis de la imagen en función del enfoque adoptado. Así, en la codificación hablamos de Rama, Decisigno y Argumento, es decir al Interpretante, porque trabajamos con la interpretación que hacen los adolescentes del Objeto. El Objeto ocupa la fila central y se ocupa de diferenciar entre icono, cuando los adolescentes se limitan al reconocimiento de los elementos de la imagen, índice, cuando los elementos de la imagen evocan en el adolescente otros objetos u acciones no presentes en la imagen y símbolo, cuando icono actúa como un símbolo activando en la interpretación del adolescente conceptos universales.

**Tabla 63***Relación de Signos de Peirce Aplicados a la Imagen 1.*

<b>SIGNO</b>	Primeridad	Segundidad	Terceridad
<b>Representamen</b>	Cualisigno Cada lápiz cada persona suma.	Sinsigno La parte por el todo: arma. Transfiere propiedades de las armas a los lápices.	Legisigno Debemos defender los derechos de forma pacífica.
<b>Objeto</b>	Icono Lápices colocados en serie.	Índice La colocación evoca la munición de un arma.	Símbolo Lápiz= Educación Arma=Defensa
<b>Interpretante</b>	Rema Lápices colocados como munición .	Decisigno Los lápices sustituyen a las armas y no al revés.	Argumento Tus palabras son poderosas.

Fuente: Elaboración propia. Adaptación de los signos de Pierce a la Imagen 1.

**Figura 22***Imagen 2 del Cuestionario*

Fuente: Tarifa (2000) es una imagen de Javier Bauluz. Fuente: [javierbauluz.blogspot.com/2003\\_11\\_23\\_javierbauluz\\_archive.html](http://javierbauluz.blogspot.com/2003_11_23_javierbauluz_archive.html)

A continuación, se desarrolla la adaptación de los signos de Pierce a la Imagen 2. Esta imagen representa una pareja disfrutando de un día en la playa en primer término, mientras que en el fondo de la imagen se aprecia la figura de un hombre que yace en la arena a orillas del mar. Aunque, no es una foto preparada, los elementos que componen la imagen tienen una gran carga simbólica. En la Tabla 64 se recogen algunas de las posibles interpretaciones siguiendo la categorización de Pierce.

**Tabla 64***Relación de Signos de Peirce Aplicados a la Imagen 2.*

<b>SIGNO</b>	Primeridad	Segundidad	Terceridad
<b>Representamen</b>	Cualisigno	Sinsigno	Legisigno
	Pasividad ante la inmigración.	Consecuencias de la inmigración.	Obligación moral de ayudar al desfavorecido.
<b>Objeto</b>	Icono	Índice	Símbolo
	Hombre tirado en la playa en la orilla.	Posiblemente un inmigrante ahogado.	Todos los inmigrantes.
	Pareja tomando el sol.	Pareja (con privilegios) no presta auxilio.	Los países privilegiados.
<b>Interpretante</b>	Rema	Decisigno	Argumento
	Día en la playa	Contraste entre dos realidades, personas disfrutan y otros se ahogan en la misma playa.	Las personas del tercer mundo se muere y el resto disfrutan de sus privilegios.

Fuente: Elaboración propia. Adaptación de los signos de Pierce a la Imagen 2.

**Figura 23***Imagen 3 del Cuestionario*

IMAGEN 3



---

Fuente: J. Howard Miller (1918–2004), poster usado por the War Production Coordinating Committee Se encuentra en National Museum of American History.   
DominioPúblico

La imagen 3 representa la imagen de una mujer subiendo la manga de la camisa para enseñarnos la musculatura de su brazo. Esta imagen también llamada “Rosie la Remachadora” fue un icono cultural de los Estados Unidos durante la Segunda Guerra Mundial, ya que en este periodo algunas mujeres tuvieron que hacerse cargo de los trabajos que dejaron los hombres al tener que ir al frente militar. De esta forma si nos quedamos en el icono de la imagen, se trata de una mujer enseñando el brazo, si en la forma en la que nos enseña el brazo vemos la demostración de fuerza estamos considerando indicios que nos pueden llevar a las generalizaciones del símbolo como es el poder de la mujer o la igualdad entre hombres y mujeres. A continuación, se desarrolla en la Tabla 65, la adaptación de los signos de Pierce a la Imagen 3

**Tabla 65**

*Relación de Signos de Peirce Aplicados a la Imagen 3.*

<b>SIGNO</b>	Primeridad	Segundidad	Terceridad
<b>Representamen</b>	Cualisigno	Sinsigno	Legisigno
	Una mujer puede ser fuerte.	Demostración de las cualidades físicas de la mujer.	La mujer tiene la misma capacidad que el hombre para trabajar.
<b>Objeto</b>	Icono	Índice	Símbolo
	Mujer con mono de trabajo con brazo derecho levantado mostrando biceps.	Demostración de fuerza.	El poder de la mujer.
<b>Interpretante</b>	Rema	Decisigno	Argumento
	Chica trabajadora demostrando que tiene musculatura.	La mujer tiene fuerza como para realizar cualquier trabajo	Las mujeres tienen los mismos derechos que los hombres.

Fuente: Elaboración propia. Adaptación de los signos de Pierce a la Imagen 3.

**Figura 24**

*Imagen 4 del Cuestionario.*

---

IMAGEN 4



---

Fuente: Gleb Garanich/Reuters [Yes, There Are Christian Terrorists \(thedailybeast.com\)](http://thedailybeast.com)

En la imagen 4 a penas se ve la parte trasera de lo que podría ser un fusil y un rosario colgando, con un fondo de textura militar. El hecho de llevar un rosario podría ser interpretado como un indicio de que la persona que lo porta es cristiana aunque también puede actuar como un símbolo de Dios o de religión, en general. A continuación, se desarrolla en la Tabla 66, la adaptación de los signos de Pierce a la Imagen 4 que como ya se ha comentado anteriormente, han servido de referente a la hora de realizar las codificaciones, pero no son documentos cerrados, son documentos flexibles en los que podrían entrar las diferentes respuestas dadas por los participantes.

**Tabla 66***Relación de Signos de Pierce Aplicados a la Imagen 4.*

<b>SIGNO</b>	Primeridad	Segundidad	Terceridad
<b>Representamen</b>	Cualisigno Valores.	Sinsigno Protección divina o militar.	Legisigno Dilema moral de matar si eres creyente.
<b>Objeto</b>	Icono Parte trasera de arma tipo fusil, con un rosario colgando. Prenda militar de fondo.	Índice Militar con creencias religiosas.	Símbolo Arma = guerra Rosario cristiano= religiones.
<b>Interpretante</b>	Rema Militar creyente.	Decisigno Militar reza a Dios para que le proteja.	Argumento Las personas van a la guerra por su religión.

Fuente: Elaboración propia. Adaptación de los signos de Pierce a la Imagen 4.

**Validación de la codificación.** La esencia de la validación de la fiabilidad de la codificación de los datos cualitativos estriba en asegurarse de que la codificación de los datos ha sido consistente a través del tiempo dedicado a la codificación. Por lo tanto, para mostrar que se han codificado los datos consistentemente a través del tiempo, se ha revisado la codificación realizada con un intervalo de dos años, mientras que para mostrar que la codificación no ha sido significativamente diferente de la realizada por otro codificador, se ha pedido a una experta en resolución de conflictos escolares con 20 años de experiencia como orientadora, la codificación de los mismos documentos, en la definición de violencia. En la codificación de las respuestas dadas a las imágenes, los codificadores externos han sido dos miembros del departamento de Lengua y Literatura, con más de 22 años de experiencia docente. Se ha procedido siguiendo el protocolo recomendado, por lo que el segundo codificador no ha tenido contacto con las codificaciones realizadas por el primer codificador.

Con el programa MAXQDA se ha realizado la inter-codificación para comprobar la correlación de ambas codificaciones.

En el caso de la Definición de Violencia, una primera inter-codificación obtuvo unos resultados del 54% de los documentos con el 100% de coincidencia, resultados que se consideran muy positivos al trabajar con más de 60 códigos diferentes. Tras la revisión se encontraron algunos puntos divergentes, como es el código “Persona” dentro de la categoría víctima (Figura 25) y la codificación del término “agresión” ya que se puede interpretar como agresión verbal o agresión física, al no especificar (Figura 26).

**Figura 25**

*Imagen del Resultado Inter-codificación. Discrepancia 1.*

Sistema de códigos	Codificador 1	Codificador 2
Participantes		
Víctima		
Miembro de la comunidad educativa		
Persona	■	
profesor		
Alumno/compañero		
persona del entorno escolar		
Agresor		
miembro comunidad educativa		
profesor		
personas		
Alumno/compañero		
Tipo de violencia		
Física		
Empujar		
Agredir/pegar	■	■
Psicológica		
Marginar		
Denigrar/menospreciar		
Abusar psicológicamente		
intimidar		
Amenación verbal		

Fuente: MAXQDA 2020 (VERBI Software, 2019)

**Figura 26**

*Imagen del Resultado de Inter-codificación. Discrepancia 2.*

Sistema de códigos	Codificador 1	Codificador 2
persona del entorno escolar		
Agresor		
miembro comunidad educat		
profesor		
personas		
Alumno/compañero	■	■
Tipo de violencia		
Física		■
Empujar		
Agredir/pegar	■	
Psicológica		
Marginar		
Denigrar/menospreciar		
Abusar psicológicamente		
intimidar		
Agresión verbal	■	■
Amenazar		
Insultar		
Sexual		
Tecnológica		
Otros		
hacer la vida imposible		

Fuente: MAXQDA 2020 (VERBI Software, 2019)

Pasamos a exponer los criterios adoptados:

- Se elimina el código (in vivo) “Persona” en la categoría Víctima. Consideramos relevante matizar si la víctima es un compañero o un miembro de la comunidad educativa, pero si no se especifica, se sobreentiende que es una persona. Sin

embargo, se mantiene el código “Personas” dentro de la categoría Agresor, para aquellos segmentos en los que se especifica que la agresión puede ser perpetrada por una o varias personas.

- Sólo se codificarán con el código “Agredir/Pegar” segmentos que contengan dichas palabras. De lo contrario se utilizará el código “Física” dentro de la categoría “Tipos de Violencia”.

Tras la revisión de cada caso de forma individualizada, se obtiene una inter-codificación del 78.36% de los casos con el 100% de coincidencia. En los resultados por códigos, anexo 1, de un total de 503 codificaciones, se obtiene una coincidencia en el 90.43% de los casos.

En el proceso de codificación se ha detectado la necesidad de incorporar una nueva categoría “Participantes” destinada a identificar los actores que intervienen en la violencia escolar según los participantes, mientras que la inter-codificación ha incorporado nuevos códigos como es el ámbito, público o privado, en el que se desarrolla la violencia escolar y la intolerancia, como causa desencadenante de esta.

En la primera inter-codificación de las imágenes se obtiene una concurrencia del 76% que alcanza el 89.68% tras la revisión de segmentos sin concurrencia. Esta segunda codificación presenta una mayor dificultad que la primera, definición de violencia, ya que a pesar de tener de referencia la semiótica desarrollada por Peirce, hay un mayor margen para la interpretación. Recurrimos, por tanto, a la Real Academia Española de la Lengua, con el fin de reducir este margen de interpretación.

Quisiéramos terminar señalando que la codificación no es una acción cerrada y que sigue abierta a posibles revisiones, ya que como afirma Saldaña (2013) la codificación es un acto cíclico. La revisión de las codificaciones ha sido una constante en este trabajo, incluso en la fase de análisis, los mapas visuales de interrelación de códigos

sirvieron para detectar conexiones cuestionables entre diferentes códigos y revisar de nuevo la codificación.

Para poder dar respuesta a la pregunta de investigación *¿Reconocen los adolescentes la violencia expresada a través de la imagen de forma diferente según el sexo, la titularidad o la ubicación de su centro?* Se utiliza en la recogida de datos la pregunta *Califica el grado de violencia en la imagen*, utilizando para ello una escala ordinal de tipo Likert de 4 categorías, de 0 a 3, siendo 0 no hay violencia y 3 contiene mucha violencia, se utilizó el programa estadístico IBM-SPSS (v.24). Se analizó en primer lugar la normalidad de la muestra, utilizando para ello la prueba de Kolmogorov-Smirnov, al ser la muestra superior a 30 sujetos. Tras los resultados hubo que rechazar la Hipótesis nula, siendo  $H_0$ , que los datos siguen una distribución normal y aceptar la Hipótesis alternativa al obtener un grado de significancia de (.000) y por lo tanto los datos no siguen una distribución normal

Se utiliza, el test U de Mann-Whitney, prueba no paramétrica con la que podemos comparar la media de una variable de dos grupos independientes, en este caso, según el sexo, la titularidad y la ubicación del centro.

## Capítulo 8. Resultados. Estudio 2

En este capítulo se exponen y comentan los resultados del análisis de datos correspondientes al Estudio 2

### **Definición Violencia Escolar**

Tras la codificación de las definiciones de violencia aportadas por los estudiantes y gracias a la versatilidad del programa Maxqda, obtenemos los siguientes resultados.

La Tabla 67, señala las frecuencias estadísticas con que los códigos, una vez convertidos en variables, aparecen en las definiciones de violencia de los estudiantes. De este modo, observamos, que el 78.5% de los alumnos hacen referencia al tipo de violencia, especificando qué acciones son las más comunes, como se verá más tarde. Es importante señalar, que el 21.5% restante, no ofrece una descripción de lo que es la violencia escolar, sino más bien, una valoración personal sobre la violencia escolar, con frases como “es algo muy grave” (14011B), “algo que hay que erradicar” (111717). El 37.2% hace alusión a los protagonistas, tanto en el papel del agresor como de víctima. El contexto es tenido en cuenta por el 31.4% de los estudiantes, considerando el colegio como el principal escenario de desarrollo de la violencia escolar, aunque en algunas ocasiones son más concretos y señalan el aula y el recreo. El 21.5% de los estudiantes señalan las consecuencias que este tipo de violencia puede tener para las víctimas y en una ocasión se hace referencia a las consecuencias para el resto de los alumnos, que es “tener miedo”. Los siguientes códigos los encontramos ya en un porcentaje muy inferior a los anteriores y muy igualados. Así, el 6.6% de los estudiantes aluden a la capacidad temporal por considerar importante que la violencia es un hecho reiterado y que se

prolonga en el tiempo. Tanto la causa como el medio es tenido en cuenta por el 5% de los encuestados, mientras que la intencionalidad es mencionada por el 4.1%. No hay ningún alumno que haga mención al ámbito, público o privado, en el que se ejecuta la violencia escolar, ni tampoco al tipo de violencia sexual o tecnológica, aunque curiosamente usan las redes sociales para ejecutar la violencia contra compañeros de clase.

**Tabla 67**

*Estadísticos de Categoría Encontrada en las Definiciones de Violencia*

	Documentos	Porcentaje	Porcentaje (válido)
Tipo de violencia	95	70.90	78.51
Participantes	45	33.58	37.19
Contexto	38	28.36	31.40
Consecuencias	26	19.40	21.49
Duración	8	5.97	6.61
Causalidad	6	4.48	4.96
Medio	6	4.48	4.96
Intencionalidad	5	3.73	4.13
Ámbito	0	0.00	0.00
DOCUMENTOS con código(s)	121	90.30	100.00
DOCUMENTOS sin código(s)	13	9.70	-
DOCUMENTOS ANALIZADOS	134	100.00	-

De las 134 encuestas recogidas, 13 no respondieron a la pregunta, por lo que el análisis se hace en base a los 121 documentos resultantes.

El sistema de códigos, agrupados por categorías anteriormente expuestas, también presenta subcódigos, que nos hacen concretar y profundizar en el concepto que tienen los adolescentes sobre violencia escolar. Los últimos códigos incorporados al sistema se

refieren al ámbito público o privado, después de encontrar en la codificación de una referencia a la violencia escolar como un acto que se cometía públicamente. En la categoría *Medio*, los códigos hacen referencia al modo en que se puede perpetrar la violencia, bien sea por la acción, el gesto, por el empleo de objetos o terceras personas, etc. Al igual que las categorías anteriores, Intencionalidad surge de la codificación de las respuestas de los estudiantes, si bien es un aspecto poco comentado por los estudiantes, quien lo menciona destaca la intención clara del agresor de hacer daño, es decir, la violencia escolar no es fortuita o producto de un descuido.

La causa por la que se produce la violencia, según los estudiantes, se recoge en una gran variedad de códigos como la intolerancia, los celos, las malas compañías, la inacción del profesorado, el racismo, entre otros, pero el más repetido, como veremos más tarde, es precisamente “sin motivo”. En la categoría Contexto, los códigos que encontramos en la lista son el colegio, noviazgo y redes sociales, aunque de estos dos últimos no se ha encontrado ningún segmento que pudiera ser codificado. Aunque en el noviazgo puede darse un tipo de violencia con unas características propias e independientes de la violencia escolar, se quiso dejar abierta esta posibilidad debido a la edad de los participantes. De hecho, los celos se han codificado como una posible causa de la violencia escolar. En cuanto a las redes sociales, no es mencionado por ningún estudiante y sin embargo, son muy utilizadas en el hostigamiento de compañeros incluso de la misma clase. La duración de este tipo de acciones no es muy tenida en cuenta por los y las estudiantes, pero cuando se menciona es para afirmar que es reiterado y no un problema puntual.

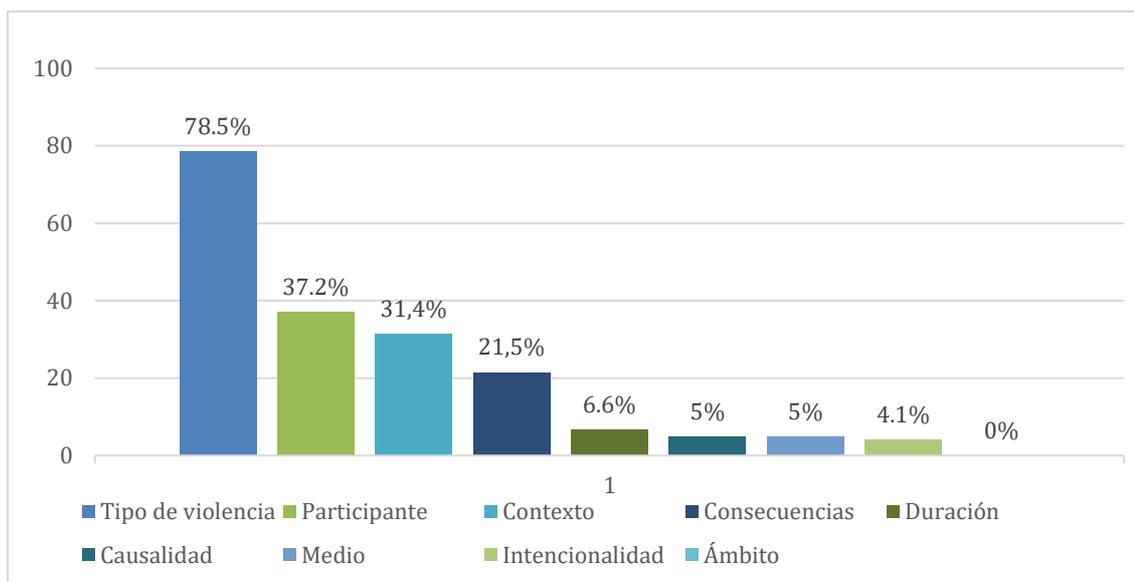
Entre las consecuencias figuran el daño físico, el daño psicológico y el social, con el miedo como subcódigo, ya que la violencia escolar también tiene consecuencias para los espectadores que sufren miedo y les hace permanecer en silencio.

La categoría “Participantes” recoge los diferentes roles que intervienen en la violencia escolar, como víctima o agresor. Se han ido incorporando subcódigos según lo han demandado las encuestas, y de este modo podemos encontrar que tanto la víctima como el agresor son compañeros, profesores, en menor medida o mucho más general, miembros de la comunidad educativa. Terminamos el sistema de códigos con la categoría Tipos de Violencia, dentro de la cual clasificamos los códigos siguiendo la revisión bibliográfica, en física, psicológica, tecnológica o sexual. Dentro del código Violencia Física se encuentran los subcódigos: empujar, agredir/pegar y como subcódigos de Violencia Psicológica estarían: acabar con la persona, acosar, marginar, denigrar, marginar, abusar psicológicamente, intimidar y agresión verbal como insultar o amenazar. Se han recogido otros términos utilizados por los estudiantes, pero se han mantenido un apartado diferente por ser demasiado generales o por la ambigüedad del término, inscribible tanto en violencia física como psicológica. Estos términos son: meterse con., bullying, hacer la vida imposible y maltrato.

Los estadísticos de categorías anteriormente descritos se materializan en el siguiente gráfico (Figura 27).

**Figura 27**

*Porcentajes según Categoría Encontrada en las Definiciones de Violencia Escolar.*



En la Tabla 68 se enumeran los diferentes códigos, así como su categoría, tanto los incorporados durante la codificación como los códigos extraídos de la literatura

**Tabla 68**

*Sistema de Categorías y Códigos*

**Ámbito**

Privado

Público

**Medio**

	Omisión
	Acción
	Palabra
	Gesto
	Directa o indirectamente
	Un objeto
	Propio Cuerpo
<b>Intencionalidad</b>	
	Sentirse mejor (el agresor)
	Intención de Causar daño
<b>Causalidad</b>	
	Indefensión
	Aspecto físico, raza
	Por diversión
	Falta de respeto
	Profesorado no hace nada
	Malas compañías
	Celos
	Intolerancia
	Sin motivo
	Confrontación de intereses
	Abuso de poder
<b>Contexto</b>	
	Colegio/entorno
	Noviazgo
	Redes sociales
<b>Duración</b>	
	Reiterado
	Puntual
<b>Consecuencias</b>	
	Daño moral/psicológico
	Incapacidad psíquica

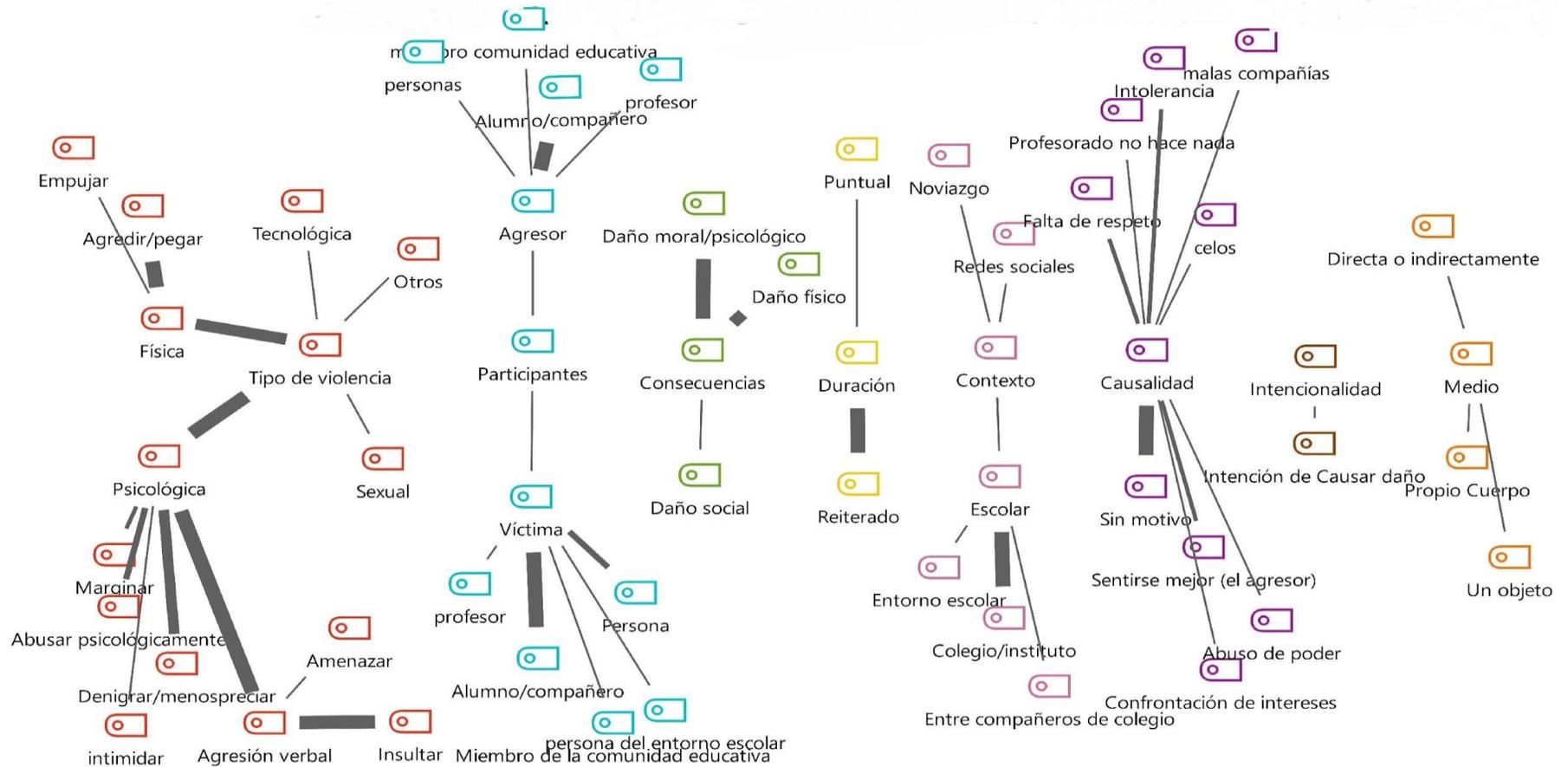
	Daño social
	Miedo
	Daño físico
	Incapacidad física
<b>Participantes</b>	
	Víctima
	Miembro de la comunidad educativa
	Profesor
	Alumno/compañero
	Agresor
	Miembro comunidad educativa
	Profesor
	Personas
	Alumno/compañero
<b>Tipo de violencia</b>	
	Física
	Empujar
	Agredir/pegar
	Psicológica
	Acabar con la persona
	Acosar
	Marginar
	Denigrar/menospreciar
	Abusar psicológicamente
	Intimidar
	Agresión verbal
	Amenazar
	Insultar
	Sexual
	Tecnológica
	Otros términos
	Hacer la vida imposible

Molestar  
Malos tratos  
Meterse con  
Hacerle bullying

Se recoge también, la relación entre categorías y códigos (Figura 28), así como la coocurrencia de los diferentes códigos. El grado de repetición de los códigos en los documentos viene representado por líneas de enlace más gruesas. En el modelo código-co-ocurrencia encontramos que en las definiciones aportadas por los adolescentes es frecuente aludir a los diferentes tipos de violencia, concretamente agresión física y agresión verbal, como insultar. También es frecuente que en la definición se haga referencia a las personas implicadas, siendo lo más habitual considerar la violencia escolar como un hecho que se da entre compañeros. En ocasiones, se hace referencia al profesor tanto en el perfil de agresor como de víctima. Otra categoría son las consecuencias, concretando en daño moral o psicológico. En cuanto a la duración o repetibilidad de los hechos, se considera como un problema reiterado que tiene lugar en el centro escolar. En cuanto a causalidad, *sin motivo* en la respuesta más repetida por los participantes.

**Figura 28**

*Mapa de Código Co-Ocurrencia en Definiciones de Violencia*

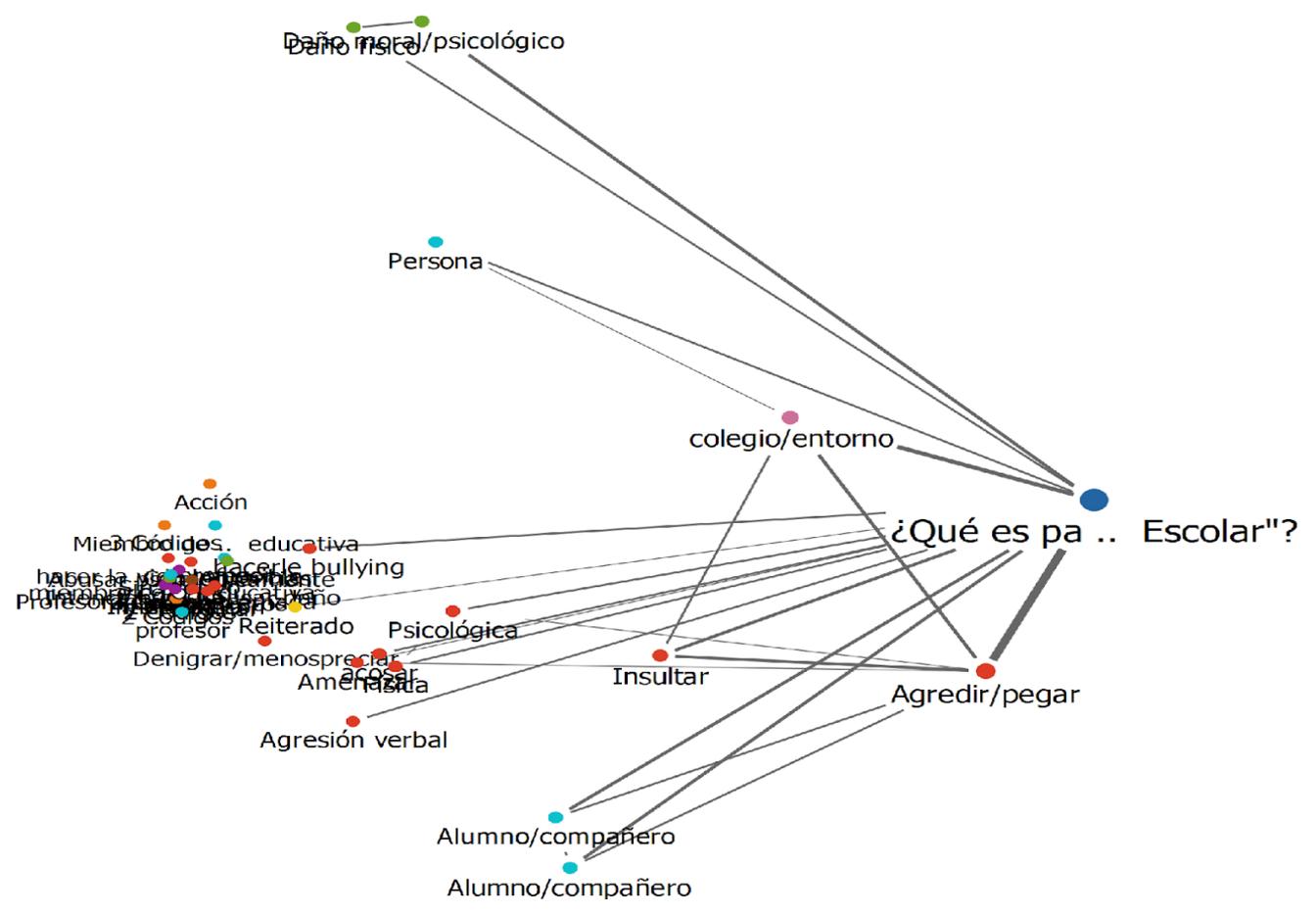


En el siguiente mapa generado por el programa MAXQDA (Figura 29), los códigos se disponen en el espacio, considerando su repetición en las encuestas y su relación con el resto de los códigos. El mapa evidencia una relación clara entre los tres conceptos que forman el triángulo y, cuyos vértices son Agredir/pegar, insultar y colegio. Empezando por la derecha, el primer punto, de color azul oscuro, correspondería a la pregunta ¿Qué es para ti violencia escolar? del cual salen todas las respuestas dadas por los participantes. Tanto el tamaño del punto, del texto, como de las líneas de unión están relacionadas con la frecuencia con la que aparecen dichos códigos en las respuestas. Los colores se corresponden con las distintas categorías. Se observa una figura principal formada por un triángulo cuyos vértices son, según su frecuencia, agredir, colegio e insultar. La imagen se completa con un nudo de códigos, en el margen izquierdo, cuya aparición está ligada a la de los otros códigos, con baja frecuencia. Estos códigos son: intimidar, abusar, acción física, menospreciar, profesor, comunidad educativa, daños social, reiterado, entorno escolar, el profesor no hace nada, confrontación de intereses, sentirse mejor, intención de hacer daño, con un objeto o con el propio cuerpo, en definitiva, todos aquellos códigos con baja frecuencia. Fuera de esta agrupación se encuentran los códigos relativos a quien perpetra la violencia, y curiosamente, los códigos que recogen las consecuencias, que por la posición que ocupan y que no tienen conexión con otros códigos, se trataría pues, de unas definiciones de violencia que centran todo el punto de interés en el tipo de daño que ocasiona la violencia.

Consideramos que el triángulo resume muy bien el concepto que tienen las y los adolescentes sobre violencia escolar, que es en exceso simple.

Figura 29

Mapa de códigos. Definición violencia.



Otra representación más visual del concepto que tienen los adolescentes sobre violencia escolar nos la proporciona la nube de códigos más repetidos por los adolescentes. La nube de palabras nos proporciona un sistema sencillo de visualizar la frecuencia de las palabras más utilizadas en un documento o grupo de documentos como es este caso. El tamaño de la tipografía es proporcional a la frecuencia con la que se encuentra dicho código en las definiciones. Por lo tanto, *Agredir/pegar* es el término más codificado en las definiciones realizadas por los informantes, seguido de *colegio/entorno* e *insultar*. Observamos que se repite el código *alumno/compañero*, pero son códigos que pertenecen a categorías diferentes, víctima y agresor. Quisiéramos destacar el código *haacerle bullying*, ya que ha sido codificado con relativa frecuencia, pero cabría hacerse la pregunta de qué entienden por hacer bullying.

**Figura 30**

*Nube de Códigos. Definición de Violencia*



### **Justificación de la violencia**

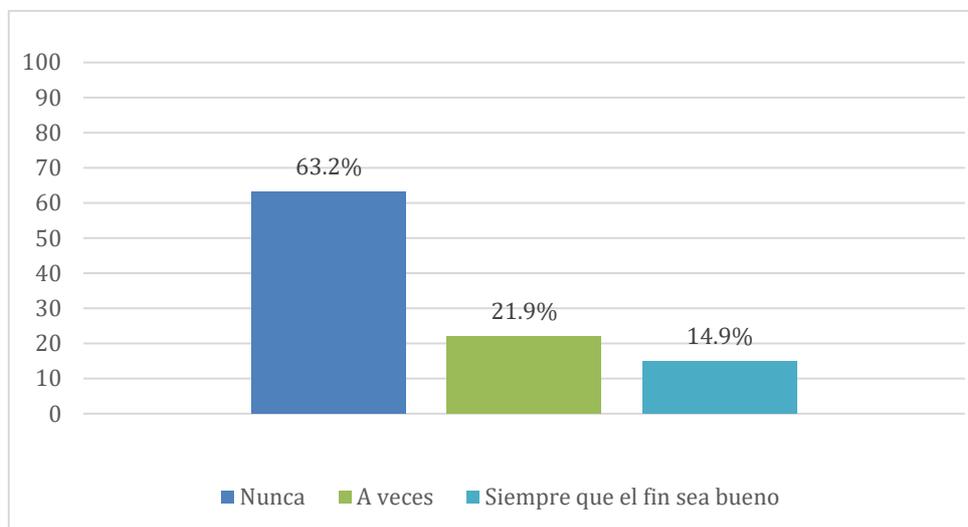
A partir de la revisión bibliográfica y más concretamente las definiciones de violencia de Coady (2007) aportando un punto de vista que legitima el uso de la violencia, consideramos relevante conocer la postura que adopta el adolescente frente a la violencia y hacer una aproximación a la percepción de la violencia en el adolescente desde otro enfoque. A la pregunta de si la violencia puede estar justificada, el estudiante podía elegir entre: nunca, a veces, cuando por ejemplo es ejercida por la policía y por último, siempre que el fin sea bueno.

Se realiza un análisis estadístico de frecuencias de las respuestas dadas por los participantes, obteniendo los siguientes resultados (Tabla 69). El 63.2% de los participantes consideran que la violencia nunca puede estar justificada, el 21.9% la justifica a veces, por ejemplo si es ejercida por la policía y el 14.9% justifica el uso de la violencia siempre que el fin sea bueno.

**Tabla 69**

*Estadísticos de frecuencia de la pregunta "Justificación de violencia"*

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	72	63,2
A veces	25	21,9
Siempre	17	14,9
Total	114	100,0

**Figura 31***Justificación a la violencia de los participantes*

Aunque más de la mitad de los participantes no justifican *nunca* la violencia, es destacable que más del 35% de los participantes encuentran una justificación para el uso de la violencia, bien porque es realizada por la policía o porque el fin sea bueno.

Encontramos cierta relación entre las respuestas obtenidas ante la justificación de la violencia en el test y aquellas recogidas de los trabajos realizados durante la intervención, en la que algunos participantes justificaban la venganza.

En un intento por profundizar en los datos y conocer más sobre las variables que pueden intervenir en la respuesta de los participantes se analizan los datos buscando una posible correlación entre la justificación de la violencia y la exposición a ella. El coeficiente de correlación de Pearson es el índice descriptivo utilizado para representar la magnitud de la relación entre dos variables (Pérez et al., 2009). La distribución muestral de la correlación de Pearson se asemeja a la distribución normal con el siguiente error típico:

$$\sigma r = \frac{1}{\sqrt{N - 1}}$$

El análisis de correlación de Pearson nos da unos valores de  $r = .201$  y ( $p$ -valor =  $.032$ ), lo cual quiere decir que existe una correlación muy baja (Pérez et al., 2009), pero significativa para un nivel de significación del 5%.

### Tabla 70

*Correlación entre las respuestas a la justificación de la violencia y la exposición a ella de los participantes*

		Exp. Violencia
La violencia puede estar justificada...	R	,201*
	Sig. (bilateral)	,032
	N	114

### Percepción de violencia en la imagen

Uno de los puntos más controvertidos que presenta este trabajo es la ausencia de referentes a la hora de definir una imagen violenta. Si bien, encontrar una definición de violencia no fue fácil, como se ha explicado anteriormente, trabajar con el concepto de la imagen abrió la parcela de estudio a una extensión difícil de abarcar en este trabajo, por lo que se acotó la zona de actuación. El criterio seguido para delimitar dicha zona nos lo dan las propias respuestas de los participantes. La ausencia de referentes al color, textura y forma, entre otros, ha hecho que se descarte el análisis desde la sintaxis de la imagen. Es la semiología la ciencia que nos ha permitido acercarnos a la imagen desde la mirada del adolescente.

Con el objetivo de conocer los recursos que emplea el adolescente en la interpretación de una imagen como violenta, se han mostrado a los participantes una serie de 4 imágenes y se les pedía su calificación (entre 0 y 3) según su grado de violencia, siendo 0 nada violenta y 3 muy violenta. Posteriormente se pedía una explicación que justificara dicha calificación.

Pasamos a analizar cada una de las imágenes.

### ***Imagen 1***

Un primer análisis de la frecuencia de los distintos grados de violencia (Tabla 71) otorgados por los adolescentes informa que el 30.7% de los participantes consideran que la imagen 1 no contiene nada de violencia, el 33.3% le otorga el grado 1 de violencia, el 26.4 % el grado 2 y el 9.6 % el grado más alto, el grado 3.

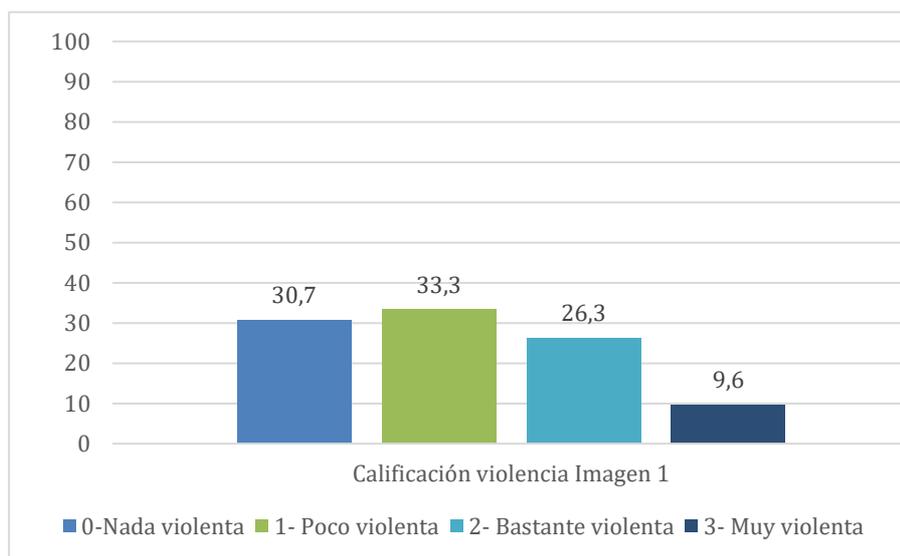
**Tabla 71**

*Frecuencias según Grados de Violencia en Imagen 1.*

Grados de violencia	Frecuencia	Porcentaje
0	35	30.7
1	38	33.3
2	30	26.4
3	11	9.6
Total	114	100

**Figura 32**

*Porcentajes según Grado de Violencia en Imagen 1.*



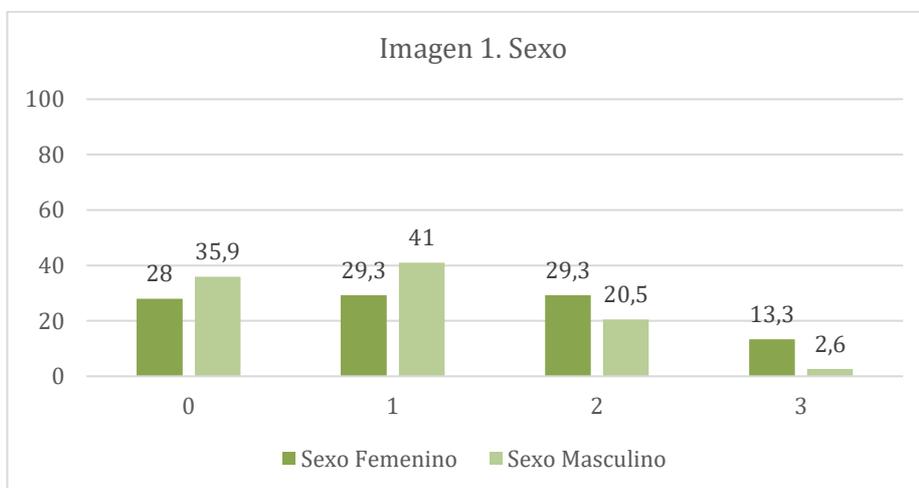
Con la finalidad de valorar si las variables sexo, titularidad y contexto influyen en la percepción que los adolescentes tienen de la violencia en la imagen obtenemos los estadísticos descriptivos de media y desviación típica de los diferentes grupos, así como la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. Como se observa en la Tabla 72, la media obtenida por las mujeres (1.28) es muy superior a la de los hombres (.90) aunque la significación obtenida en la prueba U de Mann-Whitney (.060) está por encima de 0.05 y por lo tanto, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas, aunque si hay diferencias en la curva de distribución de los grados de violencia como puede observarse en la gráfica (Figura 32).

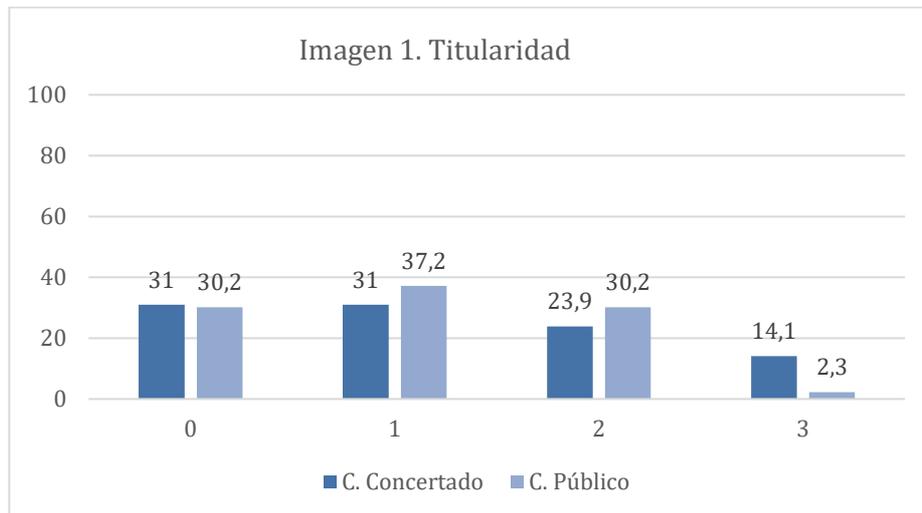
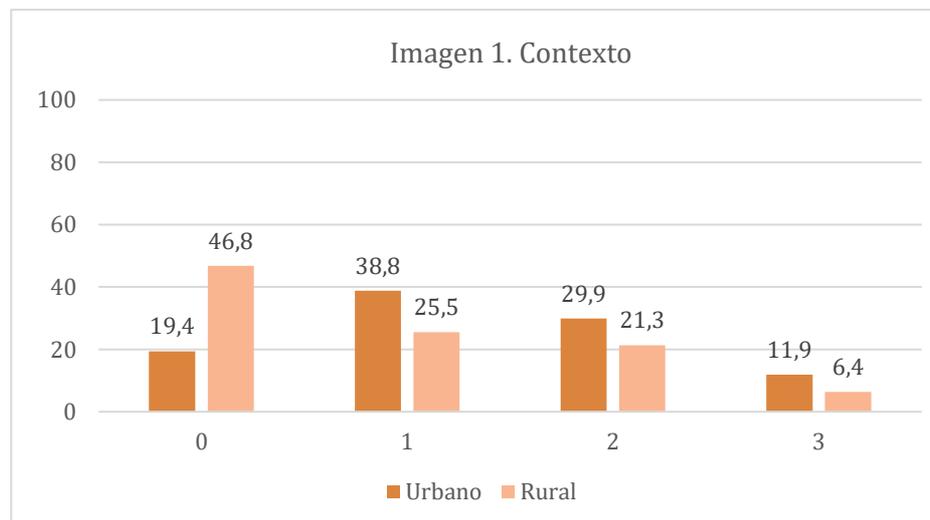
Se obtiene una significación por debajo de 0.05 (p-valor= .008) y U= 1134, en la variable contexto, donde el grupo de centros urbanos tienen una media (1.34) muy superior al grupo de centros rurales (.87) y con una distribución de los grados de violencia invertidos, especialmente en el grado 0 (Figura 35)

**Tabla 72***Medidas Descriptivas y Prueba U de Mann-Whitney para Imagen 1*

IMAGEN1		n	M	DT	P25	P50	P75	U	p <sub>1</sub>
Muestra		114	1.15	.971	0.0	1.0	2.0		
Sexo	Mujer	75	1.28	1.02				1161	.060
	Hombre	39	.90	.821					
Titularidad	Concertado	71	1.21	1.04				1419	.513
	Público	43	1.05	.844					
Ubicación	Urbano	67	1.34	.930				1134	.008
	Rural	47	.87	.969					

*Nota:* n= número de participantes M= Media; D.T.= Desviación típica; P<sub>25</sub> = Percentil 25; P<sub>50</sub> = Percentil 50; P<sub>75</sub> =Percentil 75; U=U de Mann-Whitney; p<sub>1</sub>= significación para dos grupos independientes

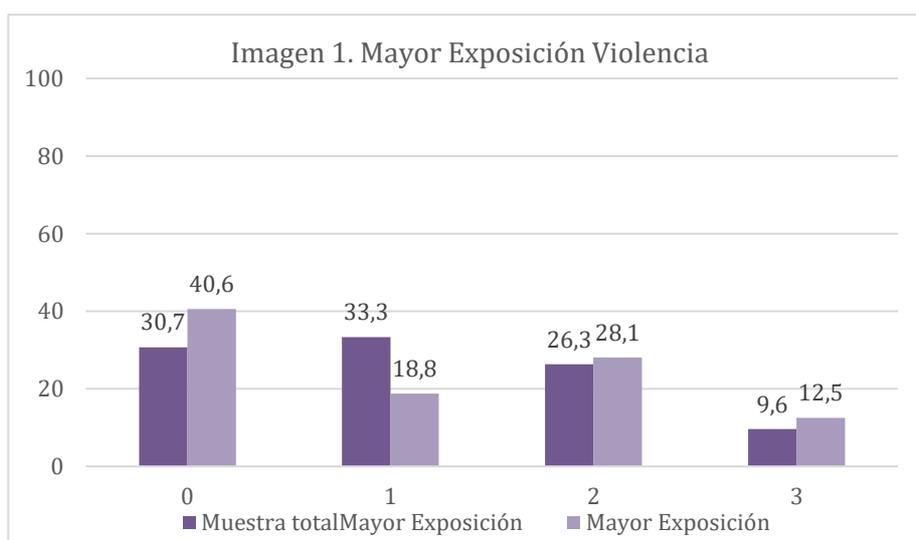
**Figura 33***Calificación de Violencia en la Imagen 1 según Sexo*

**Figura 34***Calificación de Violencia en la Imagen 1 según Titularidad***Figura 35***Calificación de Violencia en la Imagen 1 según Contexto.*

Como hemos visto anteriormente, aunque muy baja, existe una correlación entre la justificación que hacen los adolescentes y su grado de exposición a la violencia, por lo que consideramos oportuno continuar con una aproximación de intentar establecer una relación de la exposición a la violencia en este caso, con el análisis de la imagen. Se toma de la muestra los participantes situados en el cuartil con los valores más altos de exposición a la violencia obteniendo posteriormente los porcentajes de cada respuesta (Figura 36).

**Figura 36**

*Calificación de Violencia en la Imagen 1 según Exposición a la Violencia*



Desde el punto de vista de la estadística, tanto la imagen 1 como la imagen 2, ofrecen interés de estudio por la distribución tan igualada de las respuestas. Sin embargo, un análisis de frecuencias no nos permite profundizar en la naturaleza de los criterios que llevan a tales respuestas.

Para poder conocer más sobre la causa de esta diferencia y sobre los recursos que emplean los adolescentes en la valoración de violencia en esta imagen, recurrimos al

análisis cualitativo de la respuesta abierta dada por los participantes. Utilizamos MAXQDA 2022 (VERBI Software, 2021) para el análisis de datos.

Se han realizado distintas codificaciones según las siguientes referencias:

- Denotativo/Connotativo. El código denotativo coincide con el código Rema, equivalente a icono, mientras que el código connotativo recogería los códigos decisigno y argumento, equivalentes a indicio y símbolo respectivamente. Las codificaciones realizadas utilizando estas referencias no se trasladan a los resultados ya que la codificación según el signo de Pierce ofrece más matices, pero han sido referentes sólidos sobre los que asentar la codificación posteriormente utilizada.
- Signo de Pierce. En este caso, como estamos codificando las respuestas dadas por los participantes en su interpretación de la imagen sólo utilizaremos los signos correspondientes al Interpretante: rema, decisigno y argumento, aunque sus equivalentes en el Objeto serían: icono, índice y símbolo.

Una vez realizado el proceso de codificación, como se ha desarrollado en el capítulo anterior, se han convertido los códigos en variables con el fin de realizar una tabla cruzada entre el resultado de los niveles de violencia dados por los participantes y la codificación, en base a la semiótica. En las columnas se encuentran los niveles de violencia en la imagen, desde izquierda a derecha, de 0 a 3, mientras que en las filas se sitúan los códigos según interpretante, Rema1, Decisigno1 y Argumento1. Los porcentajes totales se han obtenido por columnas.

A la vista de los resultados, de los participantes que otorgan una calificación de 0, nada de violencia, el 80% basa su justificación en un análisis de la imagen basado en Rema, es decir en el reconocimiento de iconos. El 6.7% basa su justificación en el

decisigno o índice y el 13.3% los hace utilizando el argumento o símbolo. Entre los participantes que valoran con 1 la violencia en la imagen, el 29.2% lo hace en base a rema, el 45.8% en base a decisigno y el 25% utiliza el argumento. Dentro del grupo 2 de violencia, nadie utiliza rema en su justificación frente al 61.1% que lo hace en base a decisigno y el 38.9% por argumento. Finalmente, el grupo 3, el grado más alto, encontramos igual que en el 2, que nadie usa rema, un 40% utiliza decisigno y el 60% lo hace en base a argumento. Se evidencia cierta tendencia de incremento del porcentaje en diagonal, según aumenta en grado de violencia, el porcentaje mayoritario se desplaza hacia el código argumento.

**Tabla 73**

*Tabla Cruzada entre Grado de Violencia en la Imagen 1 y Códigos de Semiótica.*

	Grados de violencia				% Total
	0	1	2	3	
Rema 1	<b>80%</b>	29.2%	0	0	28.4%
Decisigno 1	6.7%	<b>45.8%</b>	<b>61.1%</b>	40%	40.3%
Argumento 1	13.3%	25.0%	38.9%	<b>60%</b>	31.3%
%	100%	100%	100%	100%	100%
N	34	39	29	11	113

Nota: N= Número de participantes, % = total de los porcentajes mostrados en columna, % Total= Porcentaje en cada una de las filas

## Imagen 2

La imagen 2 presenta un reto a todo investigador y es el poder llegar a entender como una misma imagen puede ser vista como nada violenta y muy violenta, por casi el mismo porcentaje de personas. En el caso de la imagen 2, el análisis de la frecuencia de los distintos grados de violencia otorgados por los adolescentes informa que el 21.9% de los participantes consideran que la imagen 2 no contiene nada de violencia, el 20.2% le otorga el grado 1 de violencia, el 29.8 % el grado 2 y el 28.1 % el grado más alto, el grado 3.

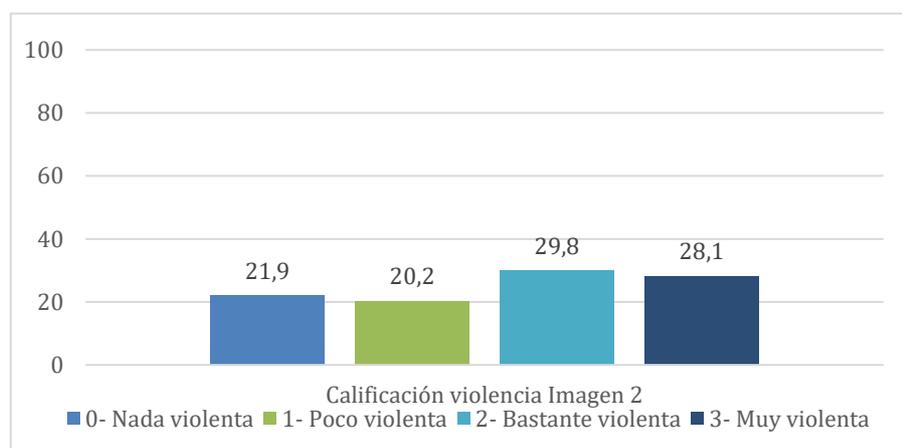
**Tabla 74**

*Frecuencia grados de violencia en Imagen 2*

Grados de violencia	Frecuencia	Porcentaje
0	25	21.9
1	23	20.2
2	34	29.8
3	32	28.1
Total	114	100

**Figura 37**

*Calificación de violencia en imagen 2.*



En el análisis con la prueba U de Mann-Whitney según sexo, titularidad y contexto, no se encuentran diferencias significativas entre los diferentes grupos, incluso en los gráficos (Figuras 38, 39 y 40) apenas se muestran variaciones entre los diferentes grupos.

**Tabla 75**

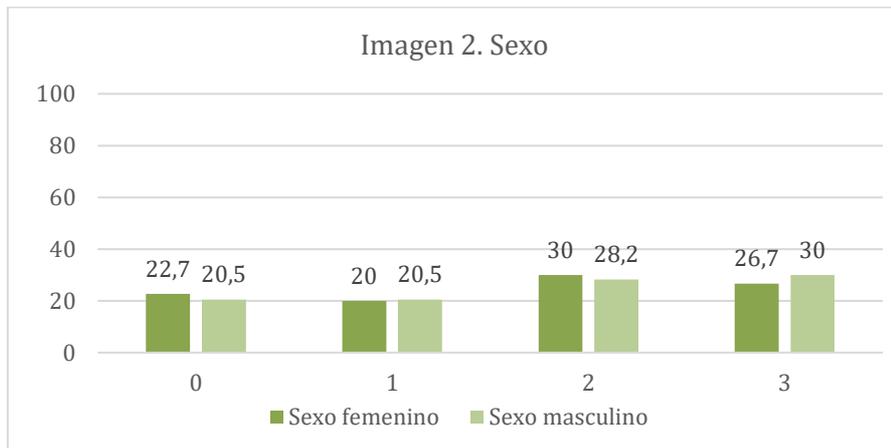
*Medidas Descriptivas y Prueba U de Mann-Whitney para Imagen 2*

IMAGEN 2		n	M	DT	P25	P50	P75	U	p <sub>1</sub>
Muestra		114	1.64	1.11	1.0	2.0	3.0		
total									
Sexo	Mujer	75	1.61	1.11				1402	.711
	Hombre	39	1.69	1.12					
Titularidad	Concertado	71	1.61	1.12				1458	.681
	Público	43	1.70	1.10					
Ubicación	Urbano	67	1.58	1.14				1470	.533
	Rural	47	1.72	1.07					

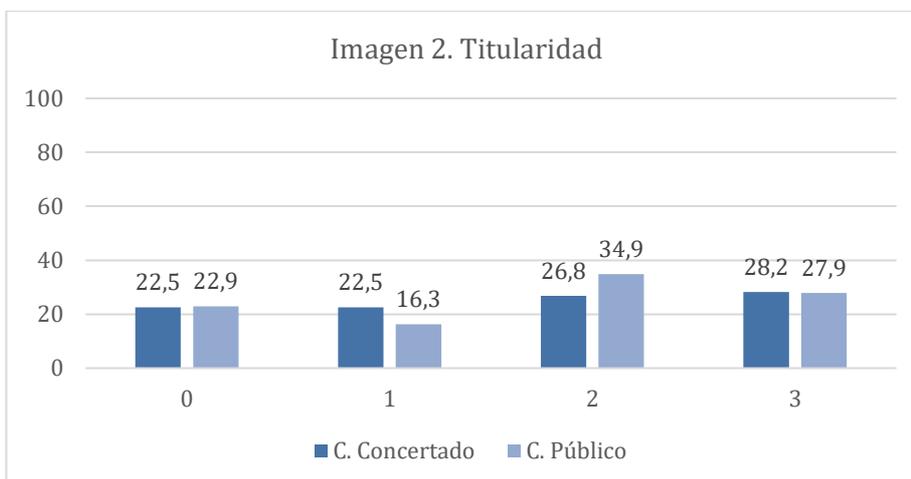
*Nota:* n= número de participantes M= Media; D.T.= Desviación típica; P<sub>25</sub> = Percentil 25; P<sub>50</sub> = Percentil 50; P<sub>75</sub> =Percentil 75; U= U de Mann-Whitney; p<sub>1</sub>= significación para dos grupos independientes

**Figura 38**

*Calificación de Violencia en la Imagen 2 según Sexo.*

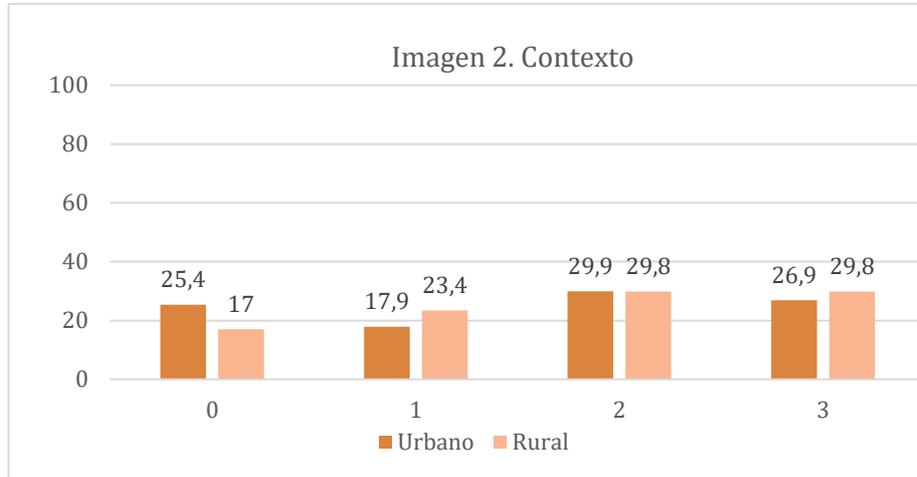
**Figura 39**

*Calificación de Violencia en la Imagen 2 según Titularidad.*

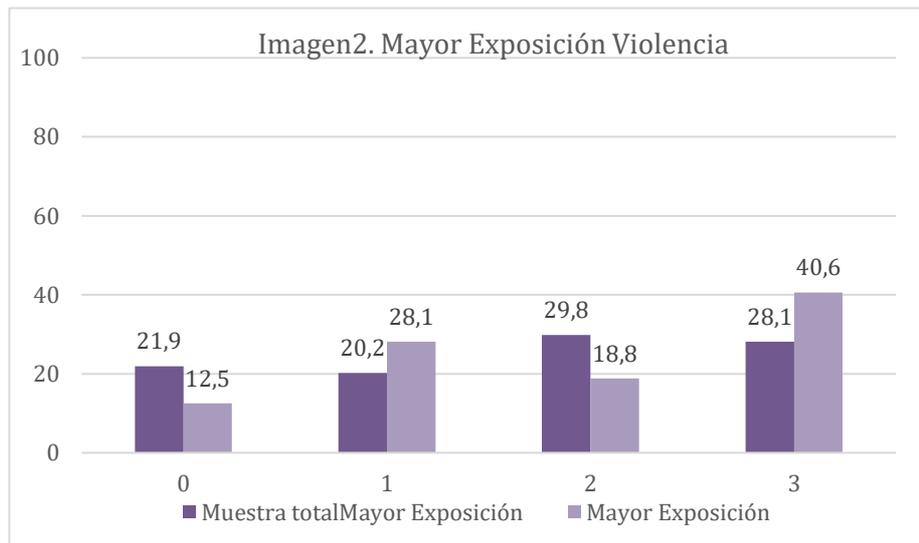


**Figura 40**

*Calificación de Violencia en la Imagen 2 según Contexto.*

**Figura 41**

*Calificación de Violencia en la Imagen 2 según Exposición a la Violencia*



Como ya ocurrió en la imagen anterior, las respuestas se distribuyen homogéneamente entre las cuatro opciones, por lo que nos encontramos con porcentajes

similares de alumnos que le otorgan el grado más bajo de violencia, 0 y el grado más alto, 3.

Pasamos a realizar una tabla cruzada de datos, en la cual las columnas representan los niveles de violencia en la imagen, de izquierda a derecha, de 0 a 3, mientras que en las filas se sitúan los códigos según interpretante, Rema2, Decisigno2 y Argumento2. Los porcentajes totales se han obtenido por columnas.

A la vista de los resultados, de los participantes que otorgan una calificación de 0, nada de violencia, el 87.5% basa su justificación en un análisis de la imagen basado en Rema, es decir en el reconocimiento de iconos. El 12.5% basa su justificación en el decisigno o índice y el 0% los hace utilizando el argumento o símbolo. Entre los participantes que valoran con 1 la violencia en la imagen, el 21.4% lo hace en base a rema, el 78.6% en base a decisigno y el 0% utiliza el argumento. Dentro del grupo 2 de violencia, el 4.3% utiliza rema en su justificación frente al 87% que lo hace en base a decisigno y el 8.7% por argumento. Finalmente, el grupo 3, el grado más alto, encontramos que nadie es codificado en rema, frente a un 95.5% que utiliza decisigno y el 4.5% lo hace en base a argumento. Se evidencia cierta tendencia de incremento del porcentaje en la codificación de decisigno y ligeramente en argumento, así como la reducción del porcentaje en rema, en función del incremento del grado de violencia en la imagen.

**Tabla 76**

*Tabla Cruzada entre Variable Grado de Violencia y Códigos de Semiótica.*

	Grados de violencia				% Total
	0	1	2	3	
Rema 2	<b>87.5%</b>	21.4%	4.3%	0	16.4%
Decisigno 2	12.5%	<b>78.6%</b>	<b>87%</b>	<b>95.5%</b>	79.1%
Argumento 2	0	0	8.7%	4.5%	4.5%
%	100%	100%	100%	100%	100%
N	27	21	34	31	113

Nota: N= Número de participantes, % = total de los porcentajes mostrados en columna, %Total=

Porcentaje en cada una de las filas

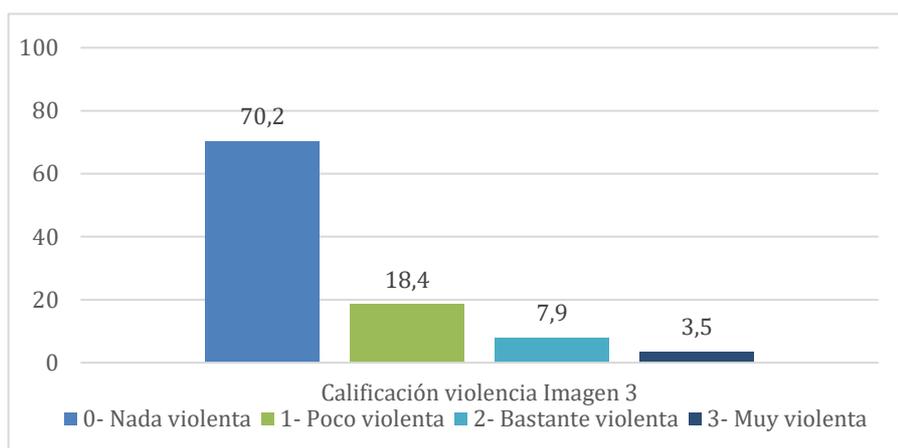
El análisis de la codificación según el signo de Pierce nos da herramientas para poder entender que la percepción de violencia a través de la imagen en el alumnado adolescente depende de la capacidad de leer e interpretar las imágenes.

### ***Imagen 3***

En el caso de la imagen 3, el análisis de la frecuencia de los distintos grados de violencia otorgados por los adolescentes informa que el 70.2 % de los participantes consideran que la imagen 3 no contiene nada de violencia, el 18.4 % le otorga el grado 1 de violencia, el 7.9 % el grado 2 y el 3.5% el grado más alto, el grado 3.

**Tabla 77***Frecuencias Grados de Violencia Imagen 3*

Grados de violencia	Frecuencia	Porcentaje
0	80	70.2
1	21	18.4
2	9	7.9
3	4	3.5
Total	114	100

**Figura 42***Porcentajes de Grado de Violencia en Imagen 3.*

En el análisis de frecuencias según sexo, titularidad y contexto, se aprecia la misma distribución de frecuencias en los cuatro grupos, siendo significativa una tendencia

a una calificación ligeramente más alta de violencia en el conjunto de Hombres y en el conjunto de centros públicos, aunque en ningún caso hay diferencias estadísticamente significativas. Al observar la distribución de los valores (Figura 43) se observa una diferencia en los grados 0 y 1 otorgados por hombres respecto a mujeres, y aunque esta diferencia no se ve reflejada en la media de cada grupo, las Tablas 78 y 84 podrían proporcionar una explicación a tal variación.

**Tabla 78**

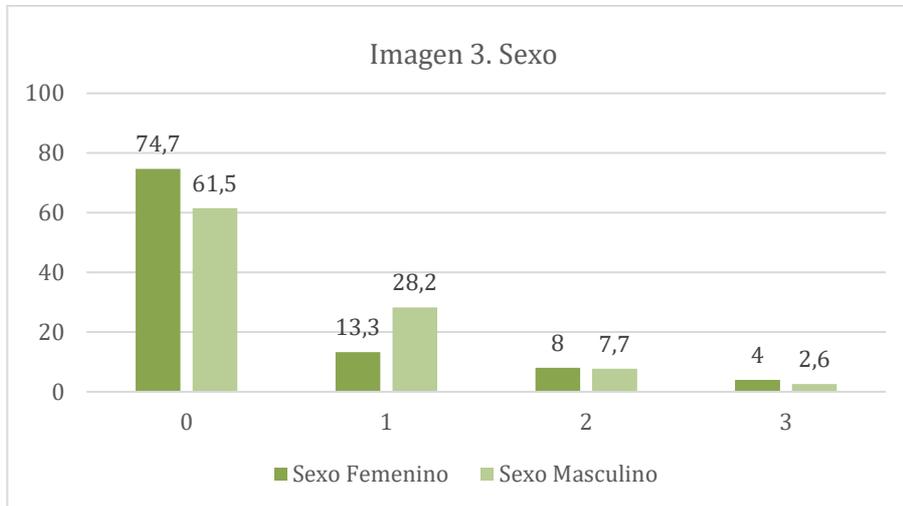
*Medidas Descriptivas y Prueba U de Mann-Whitney para Imagen 3*

IMAGEN 3		n	M	DT	P25	P50	P75	U	p <sub>1</sub>
Muestra total		114	.45	.788	0.0	0.0	1.0		
Sexo	Mujer	75	.41	.807				1301	.232
	Hombre	39	.51	.756					
Titularidad	Concertado	71	.39	.801				1317	.129
	Público	43	.53	.767					
Ubicación	Urbano	67	.49	.786				1419	.266
	Rural	47	.38	.795					

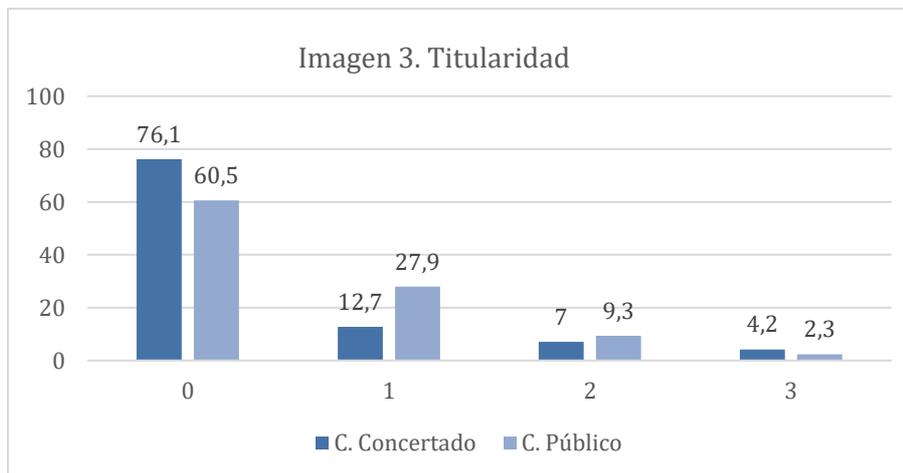
*Nota:* n= número de participantes M= Media; D.T.= Desviación típica; P<sub>25</sub> = Percentil 25; P<sub>50</sub> = Percentil 50; P<sub>75</sub> = Percentil 75; U= U de Mann-Whitney; p<sub>1</sub>= significación para dos grupos independientes

**Figura 43**

*Calificación de Grados de Violencia en Imagen 3 según Sexo.*

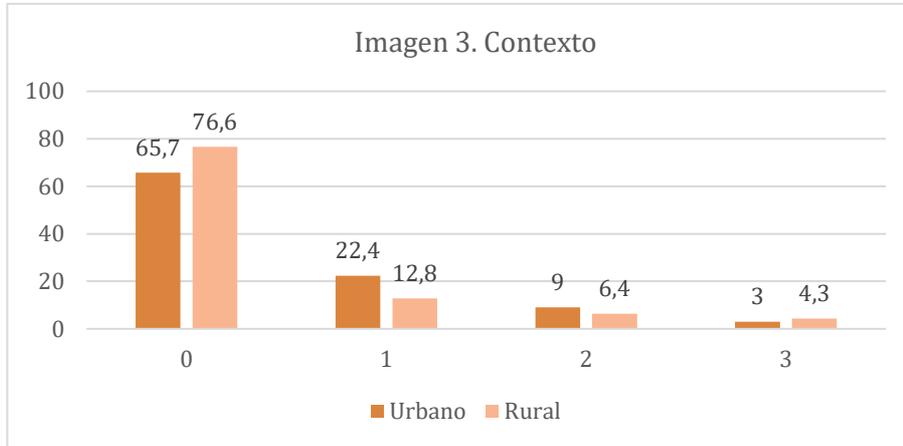
**Figura 44**

*Calificación de Grados de Violencia en Imagen 3 según Titularidad.*

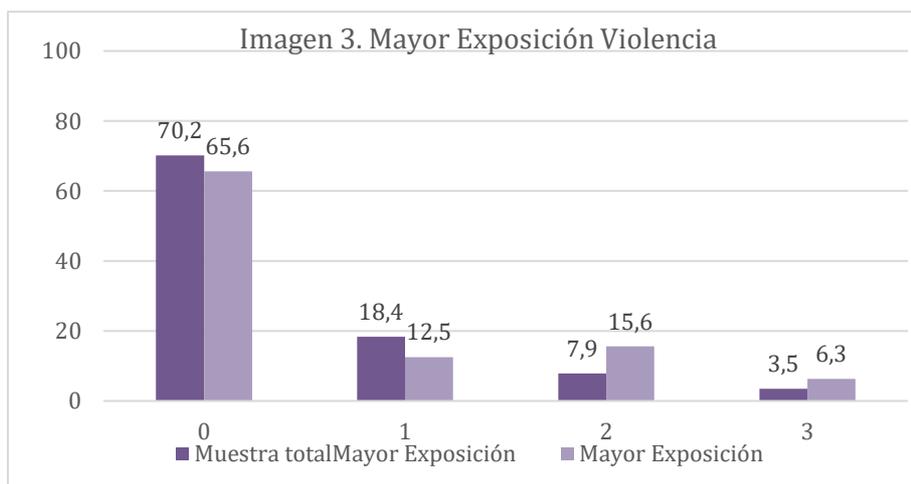


**Figura 45**

*Calificación de Grados de Violencia en Imagen 3 según Contexto.*

**Figura 46**

*Calificación de Grados de Violencia en Imagen 3 según Exposición a la Violencia.*



Pasamos a realizar una tabla cruzada de datos (Tabla 79), en la cual las columnas representan los niveles de violencia en la imagen, de izquierda a derecha, de 0 a 3, mientras que en las filas se sitúan los códigos según interpretante, Rema3, Decisigno3 y Argumento3. Los porcentajes totales se han obtenido por columnas.

A la vista de los resultados, de los participantes que otorgan una calificación de 0, nada de violencia, el 10,8% basa su justificación en un análisis de la imagen basado en Rema, es decir en el reconocimiento de iconos. El 21.6% basa su justificación en el decisigno o índice y el 0 % los hace utilizando el argumento o símbolo. Entre los participantes que valoran con 1 la violencia en la imagen, el 0% lo hace en base a rema, el 25% en base a decisigno y el 75% utiliza el argumento. Dentro del grupo 2 de violencia, el 0% utiliza rema en su justificación frente al 67.7% que lo hace en base a decisigno y el 33.3% por argumento. Finalmente, el grupo 3, el grado más alto, encontramos que nadie es codificado en rema, frente a un 100% que utiliza decisigno y, por lo tanto, nadie lo hace en base a argumento. Aunque se evidencia cierta tendencia en la disminución del porcentaje en la codificación tanto de rema como de argumento, en función del incremento del grado de violencia en la imagen, no consideramos significativos los resultados en la columna de grado 3, ya que cuenta sólo con 4 participantes. Si se observa un mayor porcentaje de análisis desde un punto de vista simbólico en las dos columnas con mayor número de respuestas, que son violencia 0 y 1.

**Tabla 79**

*Tabla Cruzada entre Variable Grado de Violencia y Códigos Semiótica en Imagen*

3.

	Grados de violencia				% Total
	0	1	2	3	
Rema 3	10.8%	0	0	0	8.2%
Decisigno 3	21.6%	25%	<b>66.7%</b>	<b>100%</b>	26.5%
Argumento 3	<b>67.6%</b>	<b>75%</b>	33.3%	0	65.3%
%	100	100	100	100	100
N	80	20	9	4	

Nota: N= Número de participantes, % = total de los porcentajes mostrados en columna, %Total= Porcentaje en cada una de las filas

#### ***Imagen 4***

En el caso de la imagen 4, el análisis de la frecuencia de los distintos grados de violencia otorgados por los adolescentes informa que el 7.1% de los participantes consideran que la imagen 4 no contiene nada de violencia, el 8.8% le otorga el grado 1 de violencia, el 33.6% el grado 2 y el 50.4% el grado más alto, el grado 3.

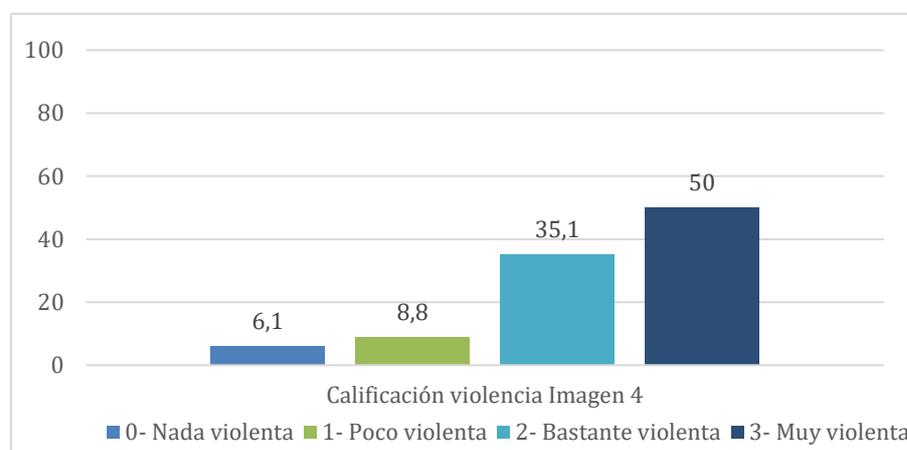
**Tabla 80**

*Frecuencias Grado de violencia Imagen 4*

Grados de violencia	Frecuencia	Porcentaje
0	7	6.1
1	10	8.8
2	40	35.1
3	57	50
Total	114	100

**Figura 47**

*Frecuencias en Calificación de Grado de Violencias en Imagen 4.*



En el análisis de frecuencias según sexo, titularidad y contexto, se encuentran diferencias estadísticamente significativas, con una significación ( $p$ -valor= .014) y valor- $U= 1143$  entre el grupo de centros concertados y públicos (Tabla 81), siendo los centros concertados de nuestra muestra, quienes tienen una mayor incidencia en el nivel más alto de violencia, grado 3, no así en los centros públicos con una distribución más homogénea entre el grado 2 y el grado 3. Una posible explicación a estos resultados, podríamos encontrarla en las respuestas de los participantes, ya que en el grupo de centros concertados hay una mayor codificación de palabras como “cristianos”, “religión” o “Dios” lo que significa una mayor conexión emocional. Hay que tener en cuenta que los centros concertados participantes en esta investigación, son ambos de titularidad religiosa.

Cabe destacar la distribución irregular que obtiene el grupo con una mayor exposición a la violencia, con una mayor incidencia en el grado 3, entorno al 60% (Figura 51).

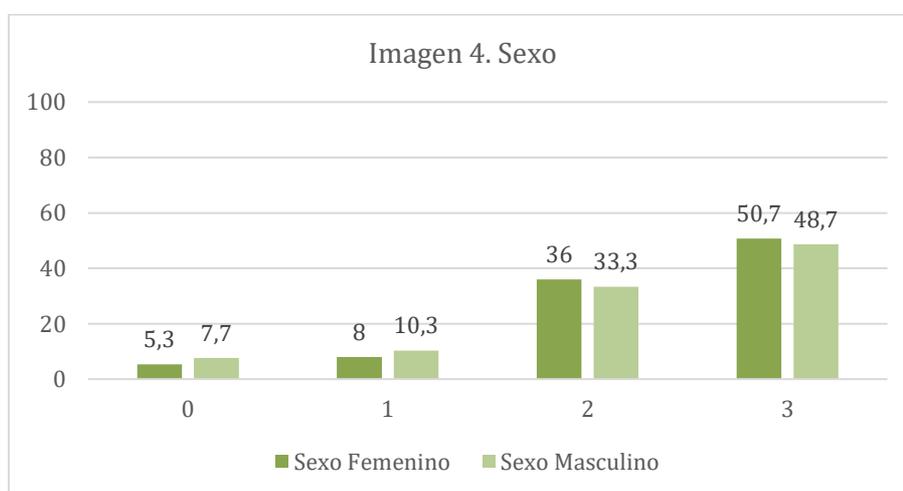
**Tabla 81***Medidas Descriptivas y Prueba U de Mann-Whitney para Imagen 4*

IMAGEN 4		n	M	DT	P25	P50	P75	U	p <sub>1</sub>
Muestra total		114	2.29	.870	2.0	2.5	3.0		
Sexo	Mujer	75	2.32	.841				1403	.699
	Hombre	39	2.23	.931					
Titularidad	Concertado	71	2.42	.839				1143	.014
	Público	43	2.07	.884					
Ubicación	Urbano	67	2.36	.773				1482	.561
	Rural	47	2.19	.992					

*Nota:* n= número de participantes M= Media; D.T.= Desviación típica; P<sub>25</sub> = Percentil 25; P<sub>50</sub> = Percentil 50; P<sub>75</sub> =Percentil 75; U= U de Mann-Whitney); p<sub>1</sub>= significación para dos grupos independientes

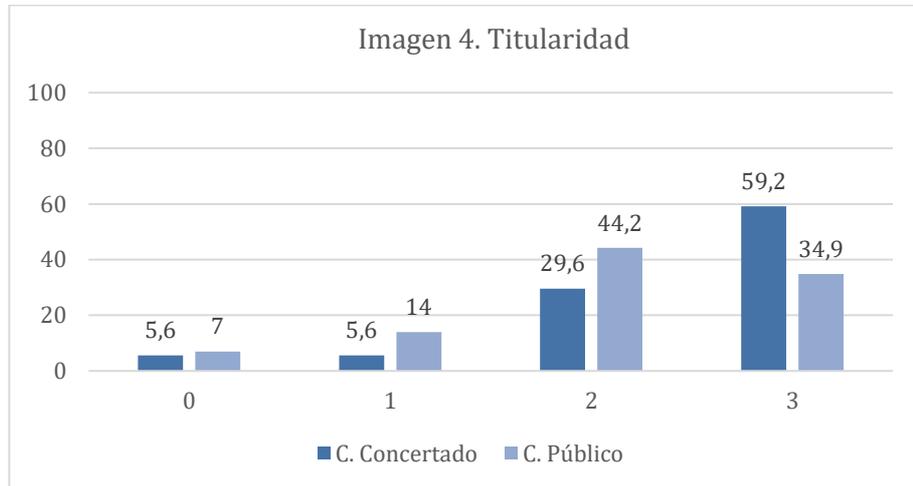
**Figura 48**

Calificación Grado de Violencia en Imagen 4 según Sexo.

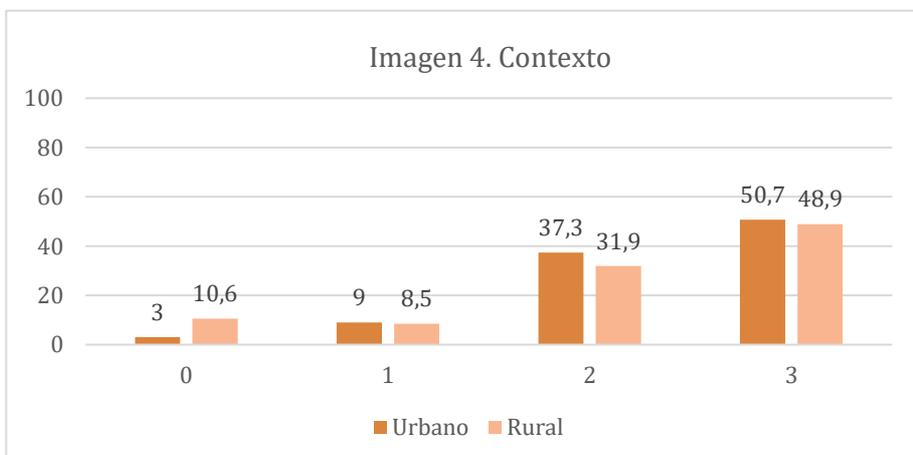


**Figura 49**

*Calificación Grado de Violencia en Imagen 4 según Centro.*

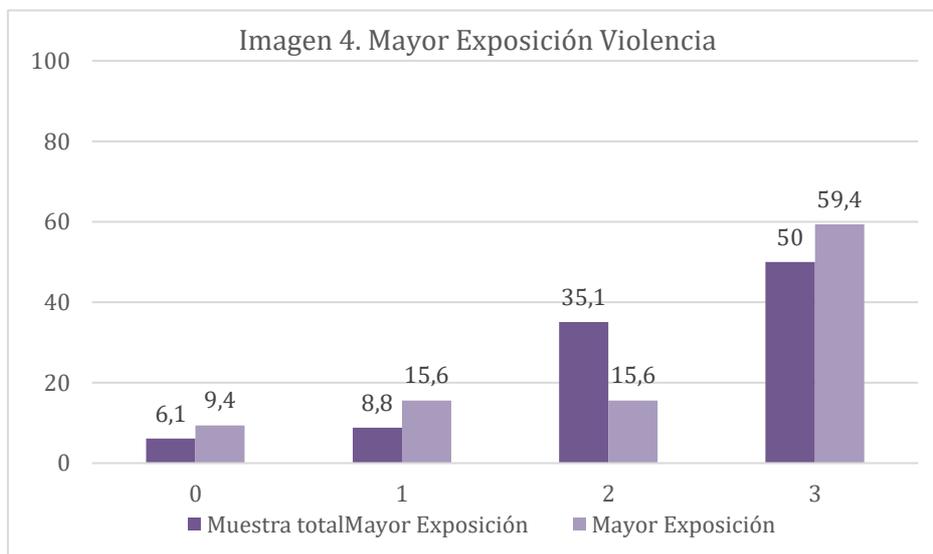
**Figura 50**

*Calificación Grado de Violencia en Imagen 4 según Contexto.*



**Figura 51**

*Calificación Grado de Violencia en Imagen 4 según Exposición a la Violencia.*



Realizamos una tabla cruzada de datos, en la cual las columnas representan los niveles de violencia en la imagen, de izquierda a derecha, de 0 a 3, mientras que en la filas se sitúan los códigos según interpretante, Rema 4, Decisigno 4 y Argumento 4. Los porcentajes totales se han obtenido por columnas.

A la vista de los resultados, de los participantes que otorgan una calificación de 0, 8 alumnos, ninguno de ellos ha dado una respuesta codificable dentro de Rema, Decisigno y Argumento. Entre los participantes que valoran con 1 la violencia en la imagen, el 50% lo hace en base a rema y el otro 50% utiliza el argumento. Dentro del grupo 2 de violencia, el 63.6% utiliza rema en su justificación frente al 34.6% por argumento. Finalmente, el grupo 3, el grado más alto, encontramos que el 26.8% es codificado en rema, frente a un 9.8% que utiliza decisigno y, por lo tanto, un 63.4% lo hace en base a argumento. Aunque al observar el gráfico de frecuencias se observa que una mayoría le otorga el grado más

alto de violencia, al analizar las justificaciones, es la imagen en la que resulta más difícil concluir un patrón en las respuestas. Los porcentajes obtenidos en rema y en argumento, son similares, en en grado 1, exactamente iguales, mientras que en grado 2 el 63% de rema pasa a convertirse en el 63% de argumento, con tan sólo un punto de diferencia, en grado 3. Es, por lo tanto, una imagen que sitúa a los participantes entre el icono y el símbolo, sin dejar apenas espacio al indicio.

### Tabla 82

*Tabla Cruzada entre Variable Grado de Violencia y Códigos de Semiótica en Imagen 4.*

	Grados de violencia				% Total
	0	1	2	3	
Rema 4	0	<b>50%</b>	<b>63.6%</b>	26.8%	40.3%
Decisigno 4	0	0	0	9.8%	6%
Argumento 4	0	<b>50%</b>	36.4%	<b>63.4%</b>	53.7%
%	0	100	100	100	100
N	8	10	38	57	113

Nota: N= Número de participantes, % = total de los porcentajes mostrados en columna, %Total= Porcentaje en cada una de las filas

### *Correlación entre el Grado de Violencia en la Imagen y los Códigos de Semiótica*

Como se ha visto en las tablas cruzadas entre el grado de violencia y los códigos de semiótica (Tablas 73, 76, 79 y 82) existe cierta relación entre el grado de violencia con que los adolescentes y las adolescentes califican la imagen y los signos que reconocen en ella. Por lo tanto, se ha procedido a realizar los análisis de datos para poder afirmar que la correlación entre estas dos variables, grado de violencia y código, es real y no se puede explicar por efecto del azar.

Dado que la naturaleza de una de las variables es cualitativa, y que los datos no siguen una distribución normal, se ha utilizado el coeficiente de correlación ordinal de Spearman. El programa de análisis MAXQDA, nos ha permitido la conversión de códigos en variables y posteriormente, el procedimiento de cálculo siguiendo la siguiente fórmula:

$$r_s = 1 - \frac{6\sum D^2}{n(n^2 - 1)}$$

Las columnas se corresponden con los códigos genéricos Rema, Decisigno y Argumento, pero se ha utilizado una nomenclatura diferente en función de la imagen, Rema 1, Rema 2..., etc. Las filas se corresponden con la calificación otorgada por los adolescentes y las adolescentes según el grado de violencia que ellos percibían en la imagen. La tabla 83 muestra la correlación entre estas dos variables. En el caso de la Imagen 1, vemos que existe una correlación estadísticamente significativa, con el grado de significación por debajo de 0.05 en los tres casos y con unos valores en el estadístico (-.376), (.314) y (.311) que informan de una correlación baja. Destacar el signo negativo

en Rema, que indica una relación inversa, mientras que Decisigno y Argumento están relacionados con los valores más altos en el grado de violencia, Rema lo estaría con los más bajos.

En la Imagen 2, el grado de significación está por debajo de 0.05 en Rema (p-valor= .000) y Decisigno (p-valor= .000), no así en Argumento (p-valor= .142) por lo que en el caso de las dos primeras variables estaríamos hablando de una correlación estadísticamente significativa incluso, de grado medio, al estar por encima de 0.40, como es el caso de Decisigno (p-valor= .439).

En la Imagen 3, el grado de significación en las tres variables, Rema, Decisigno y Argumento, estaría por encima de 0.05, por lo que no podemos afirmar que haya una correlación estadísticamente significativa con la variable grado de violencia. Estaría dentro de lo esperado, puesto que estamos analizando la correlación con una variable llamada grado de violencia y más del 70% del alumnado participante manifiesta que es una imagen “nada” violenta.

Por último, la Imagen 4 presenta un nivel de significación por debajo de 0.05 en las variables Decisigno (p-valor= .028) y Argumento (p-valor= .000) aunque con un nivel de correlación muy bajo y bajo, respectivamente. La variable Rema, tiene un nivel de significación por encima de 0.05, y la explicación estaría en la Matriz de Segmentos Interactiva (Anexo 5) donde se observa que los alumnos que calificaron con 0 o nada violenta no aportan justificación y los que si lo hacen, utilizan el mismo criterio “es un arma” para calificarla tanto con grado 1, grado 2 y grado 3 de violencia.

**Tabla 83**

*Correlación de Spearman entre la Variable Grado de Violencia y Códigos de Semiótica*

	Rema		Decisigno		Argumento	
	rs	p	rs	p	rs	p
Imagen 1	-0.376	.000	0.314	.000	0.311	.000
Imagen 2	-0.331	.000	0.439	.000	0.101	.142
Imagen 3	-0.136	.075	0.112	.118	-0.123	.096
Imagen 4	-0.036	.351	0.180	.028	0.309	.000

Nota: rs= Estadístico de Correlación de Spearman; p= Significación

### ***Comparativa por sexos.***

A continuación, se realiza un análisis comparativo del resultado de la codificación de las imágenes según sea hombre o mujer.

En el caso de la imagen1, se observa una ligera diferencia según el sexo, entre las codificaciones de decisigno y argumento, siendo los chicos más proclives a un análisis de la imagen basado en el indicio, frente a las chicas con un mayor porcentaje de participantes que analizan la imagen desde la perspectiva del símbolo.

**Tabla 84**

*Tabla Cruzada entre Variable Sexo y Códigos Semiótica en Imagen 1.*

	Femenino %	Masculino %	Total %
Rema 1	25.6	33.3	28.4
Decisigno 1	32.6	54.2	40.3
Argumento 1	41.9	12.5	31.3
Suma	100	100	100
N	75	38	113

Nota: Suma= porcentaje por columna, N= número de participantes

No se repite el criterio anterior en la imagen 2, donde los porcentajes están igualados y no hay diferencias significativas. En ambos sexos el código más utilizado es el decisigno mientras que argumento ha sido el menos codificado.

**Tabla 85**

*Tabla Cruzada entre Variable Sexo y Códigos de Semiótica en Imagen 2.*

	Femenino %	Masculino %	Total %
Rema 2	15.9	17.4	16.4
Decisigno 2	81.8	73.9	79.1
Argumento 2	2.3	8.7	4.5
Suma	100	100	100
N	75	38	113

Nota: Suma= porcentaje por columna, N= número de participantes

En el caso de la imagen 3, se observa una distribución de porcentajes heterogénea entre hombres y mujeres, no sólo porque los porcentajes sean diferentes en un mismo código, sino por la distribución entre los diferentes códigos. De esta manera, mientras que los adolescentes obtienen porcentajes iguales entre decisigno y argumento, en el caso de las adolescentes, el porcentaje de argumento multiplica por cuatro el porcentaje de decisigno. El 76% de las adolescentes que estarían dentro de la codificación de argumento, no sólo es superior al 40% de los chicos, sino que es muy superior al 17% de decisigno o al 5% de rema. Hay una clara diferencia, en el caso de la imagen 3, entre la forma de analizar la imagen hombres y mujeres. Probablemente, el hecho de que la imagen 3 represente a una mujer genere una conexión mayor en las chicas que en los chicos, que pueda justificar las diferencias en los porcentajes.

### **Tabla 86**

*Tabla Cruzada entre Variable Sexo y Códigos Semiótica en Imagen 3*

	Femenino %	Masculino %	Total %
Rema 3	5.9	20	10.2
Decisigno 3	17.6	40	24.5
Argumento 3	76.5	40	65.3
Suma	100	100	100
N	75	38	113

*Nota: Suma= porcentaje por columna, N= número de participantes*

Al igual que sucedía en la imagen 2, la última imagen no evidencia diferencias significativas entre hombres y mujeres. En ambos sexos, el código más utilizado ha sido argumento, con porcentajes muy igualados, mientras que el menos utilizado ha sido decisigno.

**Tabla 87**

*Tabla cruzada entre variable sexo y códigos semiótica en Imagen 4*

	Femenino %	Masculino %	Total %
Rema 4	37.2	45.8	40.3
Decisigno 4	7	4.2	6
Argumento 4	55.8	50	53.7
Suma	100	100	100
N	75	38	113

*Nota: Suma= porcentaje por columna, N= número de participantes*

Encontramos común en las cuatro imágenes que los porcentajes más altos en la codificación según rema corresponden siempre al grupo masculino.

### ***Comparativa por Exposición a la Violencia***

Con la intención de valorar el grado en el que la exposición a la violencia puede influir en la percepción de violencia en la imagen, se han obtenido nuevamente las frecuencias estadísticas de los grados de violencia otorgados por los participantes, pero se ha reducido la muestra al primer cuartil de participantes con una mayor puntuación en el cuestionario de exposición a la violencia de Orue y Calvete (2010).

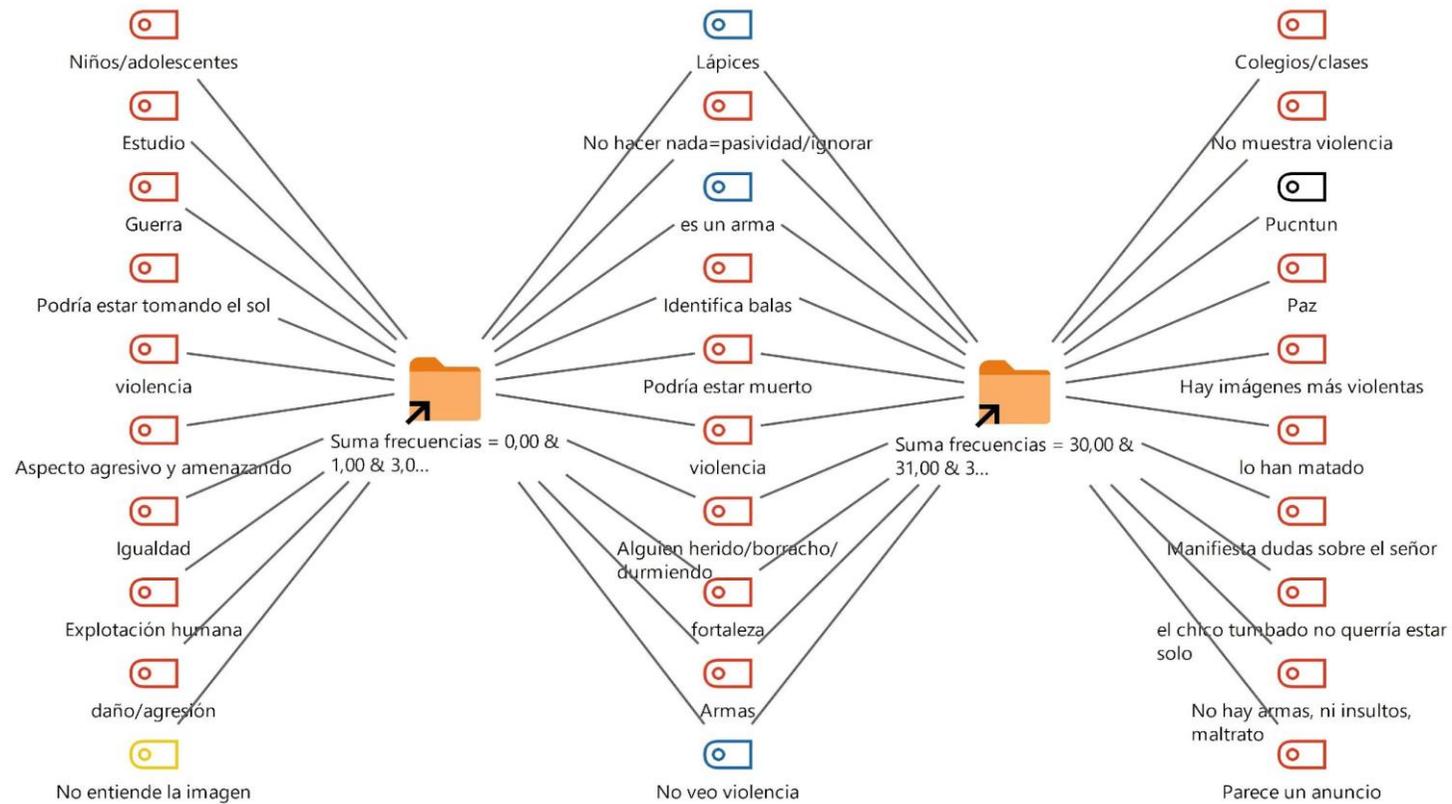
Antes de terminar, Maxmapa, una herramienta del programa MAXQDA, nos ofrece una comparativa entre los códigos *in vivo* realizados por los participantes (Figura 52), seleccionados según el grado de exposición a la violencia según los resultados obtenidos en el cuestionario de Orue y Calvete (2010). Un primer grupo, situado a la izquierda, está formado por los 33 adolescentes con resultados más bajos en el cuestionario de exposición a la violencia, mientras que a la derecha está el grupo con los 30 adolescentes con índices más altos de exposición.

Según nuestro criterio, en el grupo de frecuencias por encima de 30 puntos (derecha) hay dos justificaciones que pueden marcar diferencias de criterios a la hora de analizar una imagen y son “Hay imágenes más violentas” y “No hay ni armas, ni insulto/maltrato”. Nuestra interpretación, es que una mayor exposición a la violencia puede cambiar el umbral de relatividad de la violencia, incluso la insensibilización a la violencia, como se ha señalado en el marco teórico. Por otra parte, al igual que sucedía en el análisis de definición de violencia dado por los alumnos, al considerar violencia como pegar o insultar, todo lo que esté fuera de este binomio será considerado no violencia, teniendo una visión muy limitada de la realidad.

Figura 52

Mapa de 2 Casos: Grupo Con Menor Exposición y Con Mayor Exposición a la Violencia.

## Modelo de dos casos



### *Comparativa según grupo, experimental y control*

Como último apartado de resultados se ha incorporado la variable de agrupación, pertenencia al grupo experimental y grupo control, del Estudio 1, para cruzar dicha variable con la codificación realizada según el signo de Pierce, con la intención de valorar si la pertenencia al grupo experimental podría mostrar diferencias en la lectura de imágenes de los participantes. Los porcentajes no muestran diferencias significativas, aunque se repite en las cuatro imágenes que el grupo de control tiene siempre porcentajes superiores en rema respecto al grupo experimental, lo cual quiere decir, que basa su análisis de la imagen en el aspecto icónico o denotativo en mayor medida que el grupo experimental. Planteamos el desarrollo de este apartado como una futura línea de investigación y la búsqueda de nuevas aplicaciones que nos permitan analizar estadísticamente estas dos variables con pruebas disponibles en el programa SPSS, no así en el MAXQDA, por otra parte, imprescindible para poder hacer la codificación.

**Tabla 88**

*Porcentaje de participantes según la codificación y grupo en Imagen 1*

	GE	GC
Rema 1	23.8%	36%
Decisigno 1	40.5%	40%
Argumento 1	35.7%	24%

**Tabla 89***Porcentaje de participantes según la codificación y grupo en Imagen 2*

	GE	GC
Rema 2	15.9%	17.4%
Decisigno 2	81.8%	73.9%
Argumento 2	2.3%	8.7%

**Tabla 90***Porcentaje de participantes según la codificación y grupo en Imagen 3*

	GE	GC
Rema 3	9.7%	11.1%
Decisigno 3	22.6%	27.8%
Argumento 3	67.7%	61.1%

**Tabla 91***Porcentaje de participantes según la codificación y grupo en Imagen 4*

	GE	GC
Rema 4	36.6%	46.2%
Decisigno 4	4.9%	7.7%
Argumento 4	58.5%	46.2%

## Capítulo 9. Discusión y Conclusiones

La violencia es poliédrica y por lo tanto imposible pretender ver todas sus caras desde un único punto de vista. Son innumerables los investigadores que trabajan diariamente por conocer más a fondo este problema y pretender, si no erradicarlo, minimizarlo. A todos ellos, mi infinita gratitud porque me han dado la luz que necesitaba.

Autoconcepto y adolescencia no han sido terrenos fáciles de explorar especialmente para alguien que proviene del arte, pero tras el estudio surgen nuevas preguntas que deberían plantearse como futuros temas de estudio.

Aunque tras el análisis de los datos no se rechaza la hipótesis de igualdad de las dos varianzas poblacionales, se encuentran diferencias significativas entre los grupos control y experimental, tanto en la dimensión corporal del test de autoconcepto LAEA como en el cuestionario de Exposición a la violencia. El grupo experimental presenta unos niveles más bajos en autoconcepto en general y unos índices más altos de exposición a la violencia, respecto al grupo de control.

Los análisis estadísticos de los datos obtenidos con el cuestionario LAEA (Garaigordobil, 2011), confirman que no podemos rechazar la hipótesis nula y por lo tanto, no hay variación significativa en el autoconcepto de los participantes, tanto en el grupo de control como en el grupo experimental. Si bien es cierto que el planteamiento inicial era conseguir a través de una intervención en educación artística, modificar de forma positiva el autoconcepto de los y las adolescentes, el hecho de que no se hayan obtenido diferencias estadísticamente significativas también demuestra que se puede continuar ofreciendo una enseñanza que aborda la problemática social y no continuar eludiendo los problemas que nos son incómodos como sociedad.

Un análisis más profundo evidencia una diferencia estadísticamente significativa, más amplia, en el autoconcepto corporal entre el grupo de mujeres del grupo experimental, diferencia que no se encuentra en el grupo de mujeres del grupo de control. En este caso se aprecia una desigualdad entre los grupos de pretest, no así en el postest. El análisis de T de student para muestras relacionadas, arroja una variación en el grupo experimental, no así en el de control. Por lo tanto, en el caso de la dimensión corporal del autoconcepto, según el cuestionario LAEA, podemos rechazar la hipótesis nula, demostrando una variación del autoconcepto corporal de las mujeres que componen el grupo experimental, tras la intervención con una propuesta basada en educación artística. Estos resultados no se contemplaban en el comienzo de la investigación, y aunque su hallazgo ha sido tardío, ya que se tenía puesta la atención en otras dimensiones como la emocional, nos invitan a reflexionar sobre las posibles causas que han podido llevar a estos resultados. Analizando la propuesta de intervención, en la que se han trabajado distintos tipos de violencia, bélica, escolar y de género, quizás la violencia de género se haya trabajado con más intensidad al estar contemplada dentro de dos áreas, la artística, a través de la obra de Dina Goldstein y la publicitaria, a través del cartel de Dolce&Gabbana. Pero quizás el Estudio 2 nos dé la clave sobre este fenómeno, en el análisis de la imagen 3, y es el hecho de que las mujeres se han sentido identificadas en las imágenes utilizadas y se ha producido un aprendizaje significativo incidiendo en su autoconcepto.

Respecto al Cuestionario de Exposición a la Violencia, (Orue y Calvete, 2010) no se han obtenido diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest, tanto en el grupo experimental como en el grupo control y por lo tanto, no se puede rechazar la hipótesis nula.

Del segundo Estudio se obtiene la definición representativa del concepto que tienen los participantes en la investigación sobre violencia escolar. Los estudiantes consideran violencia escolar al hecho de pegar o insultar a un compañero en el colegio. En las categorías *intencionalidad, causa y medios*, el porcentaje de alumnos que lo han contemplado no ha superado el 6%, frente al 78% que focaliza la atención en el tipo de violencia. Según la revisión de la literatura realizada en el marco teórico, mostrar las consecuencias de la violencia evita el uso arbitrario de la misma, sin embargo, sólo el 21% de los encuestados hacía referencia a las consecuencias de la violencia escolar. Nuestra opinión es que los estudiantes tienen un concepto pobre, borroso y muy limitado de lo que es la violencia escolar, lo cual puede favorecer que se produzcan situaciones calificables de violencia pero que no sean reconocidas como tal, debido a la poca formación que tienen los estudiantes en relación con este tema. Sorprende que ningún alumno haya hecho referencia a la posibilidad de ejercer acoso escolar a través de entornos digitales, lo cual podría ser una consecuencia de considerar, por parte de los estudiantes, entorno escolar al espacio limitado por los muros del colegio.

Conocer la justificación que los adolescentes realizan de la violencia nos parece un punto fundamental para poder entender el grado de tolerancia que tienen los y las adolescentes frente a la violencia. Más de un 30% de alumnos que justifican la violencia, según el fin o quien la ejerce, es un porcentaje considerable como para tener que abordar dicho tema dentro del aula. Se plantea como una futura línea de investigación, conocer las diferentes variables que puedan tener relación con la justificación de la violencia que hacen las y los adolescentes, más allá de la correlación con la exposición a la violencia, que en este trabajo se ha demostrado que existe aunque en un grado muy bajo (,201).

De la observación en el aula y la interacción con los alumnos se detectó una falta de criterio coherente entre lo que percibían como violencia y lo que ellos reproducían en

sus trabajos. Esto nos llevó a plantear una recogida de información en un ámbito diferente al que estábamos trabajando, la imagen. El taller de realización de vídeos, permitiendo al alumnado elegir el tema en el que trabajar, sorprendió, por un lado, por las temáticas elegidas permitiendo al profesorado conocer el sufrimiento de algunos estudiantes por no ajustarse a las normas socialmente establecidas de lo que se espera que haga un niño, como es jugar con el balón, evidenciando la necesidad de utilizar “la educación artística como motor de cambio” (Huerta, 2014) y por otro lado, por la valiosa utilidad, como herramienta didáctica que permite recoger las preocupaciones de nuestro alumnado adolescente.

Del análisis de las respuestas de los participantes, a la hora de calificar el grado de violencia que percibían en las imágenes, se han obtenido reacciones totalmente diferentes ante las cuatro imágenes, lo cual nos hace pensar que ha sido acertada la selección de las imágenes.

En la imagen 1, los diferentes grados de violencia obtienen porcentajes muy similares lo que significa la disparidad de criterios que tienen los adolescentes para discernir violencia en la imagen. Al comparar las diferentes gráficas, según el sexo, el centro, lugar y grado de exposición a la violencia, observamos leves diferencias en alguna de las variables, pero ninguna comparable a la observada entre el grupo zona urbana y zona rural. Casi el 50% de los participantes en zona rural califican con cero el grado de violencia en la imagen, frente al casi 20% de la zona urbana. Es evidente que hay un condicionante ligado a la zona en la que se ubica el centro escolar y que modifica el criterio de los alumnos. Pueden ser múltiples las variables que aquí entren en juego, pero contemplamos la posibilidad de que en la zona rural se esté más familiarizado con la caza y por lo tanto, el referente “bala” al que aluden los lápices no esté tan alejado de la realidad cotidiana del alumno en zona rural como el alumno en zona urbana. En el análisis cruzado

entre la variable grado de violencia y la variable códigos de semiótica, los resultados ofrecen cierta correspondencia entre la calificación de violencia que realizan los participantes y el tipo de análisis que realizan. Es decir, el 80% de los alumnos que han dado un valor cero a la imagen 1, se justifican en el reconocimiento de un icono, mientras el porcentaje va disminuyendo hasta ser cero en el caso de los alumnos que otorgan un valor 3 a la imagen. De forma inversa entre los participantes que dan un valor 3, el 60% se justifica con interpretaciones basadas en símbolos (Argumento). Por lo tanto, hay una relación directa entre el grado de violencia que percibimos en una imagen y la capacidad de lectura de la imagen.

En la imagen 2, al igual que sucedía con la imagen 1, se obtienen porcentajes muy homogéneos en los diferentes grados, del cero a tres. En la comparativa de gráficos según variables, sexo, tipo de centro, zona y exposición a la violencia, se obtienen resultados muy igualados. Destaca entre tanta homogeneidad, la diferencia entre el grupo con mayor exposición a la violencia respecto al grupo total. Aunque no tenemos justificación para tal diferencia, sí que observamos que aumentan las diferencias en los porcentajes de los diferentes grados de violencia. Respecto al análisis con la variable semiótica, volvemos a encontrar una relación entre el grado de violencia que otorgan los participantes a la imagen y el análisis que hacen de ella. En este caso, el 87% de los que califican la imagen con cero lo hacen en base al análisis denotativo. Esta imagen ha sido analizada desde el punto de vista del símbolo por sólo el 4,5% de los que califican con un tres la imagen, pero en ese mismo grupo el 95,5% ve indicios.

La imagen 3 tiene otra realidad en la que parecen estar de acuerdo los participantes y es que el 70.3% de los participantes valora con cero el grado de violencia en la imagen. Pero esa arrolladora diferencia se minimiza cuando observamos los resultados bajo el prisma del sexo. Un porcentaje mayor de hombres que de mujeres otorgan grado uno

incluso grado dos de violencia en la imagen, lo que significa que la variable sexo condiciona la forma de interpretar esta imagen. En el análisis del código semiótico, vuelve a establecerse una relación entre el grado de violencia y el análisis de la imagen. Así, entre los participantes que califican la imagen con grado cero, el 67% lo justifica con argumentos simbólicos.

Por último, la imagen 4 tiene un grado de violencia tres, el más alto, según el 50% de los participantes, pero en la observación de las gráficas, según diferentes variables, hay cierta homogeneidad entre los resultados, a excepción del grupo titularidad, en donde los centros concertados obtienen un porcentaje mucho más elevado en el grado tres de violencia que los centros públicos. Una posible causa de esta disparidad es la identificación de los participantes de centros concertados, de confesionalidad cristiana, con el crucifijo que aparece en la imagen, lo cual ha podido funcionar como símbolo de una identidad religiosa. En esta línea se dirigen los resultados del cruce de datos de grados de violencia con códigos semióticos, al obtener que el 63% de los que valoran con el nivel más alto de violencia en la imagen, lo hacen justificándose en una interpretación simbólica de los diferentes elementos de la imagen. El análisis de estas imágenes ha dado respuesta a alguna pregunta, pero ha disparado en nuestra cabeza muchas más, por lo que vemos la necesidad de continuar esta línea de investigación ampliando el grupo de participantes a otras realidades sociales y experimentando con más variedad de imágenes. Creemos que no nos equivocamos al afirmar que la percepción de la violencia es un mecanismo complejo en el que entran en juego muchas variables, siendo una de ellas, la capacidad de lectura de la imagen. Recordamos las palabras de Bonilla (1995) cuando comenta que la educación que el niño posea y su capacidad para discernir y analizar los contenidos televisivos determinará el efecto de éstos sobre él. En este sentido el análisis de correlación de Spearman es decisivo para poder afirmar que existe una relación entre

la percepción de violencia en la imagen y la capacidad de lectura de dicha imagen por parte de los adolescentes y las adolescentes. Si no somos capaces de ver y reconocer la violencia difícilmente podemos evitarla, neutralizarla o defendernos de ella.

Por este motivo, queremos que este trabajo sirva para reivindicar la necesidad, no sólo de una educación artística de calidad sino también de una disciplina que se ocupe y preocupe por estimular el sentido crítico del adolescente a través del lenguaje visual.

Son varias las limitaciones que presenta este trabajo, como es una muestra reducida, así como la imposibilidad de elección aleatoria de la muestra, condicionada por la materia optativa. La complejidad del tema de la violencia y la escasez de referencias bibliográficas, entorno a la violencia en la imagen, supusieron buena parte de los problemas que impedían ver con claridad el camino a seguir. Hubo momentos de estar en penumbra, pero fueron los dibujos y las palabras del alumnado adolescente los que dieron luz para ver el camino.

Se propone la implementación de la intervención en un curso inferior al llevado a cabo en este trabajo, es decir, en tercero de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, ya que es el último curso en el que todo el alumnado cursa la materia de Educación Plástica Visual y Audiovisual. Entre las recomendaciones que se desprenden de este trabajo de investigación estaría la mejora de los protocolos a seguir por la Consejería de Educación con el fin de agilizar los trámites de permiso necesarios para llevar a cabo investigaciones en centros educativos, ya que la demora de las comunicaciones de los permisos trae consigo la modificación de los plazos de actuación, así como postergar el comienzo de la investigación, obligando al doctorando a la repetición de los trámites. También debería de contemplarse, desde los órganos políticos responsables, la necesidad de realizar cuestionarios que recojan la exposición a la violencia del alumnado, con cierta

periodicidad a lo largo de la vida escolar, ya que el hecho de que un solo menor esté sometido a altos niveles de violencia, debería de preocuparnos como sociedad.

Son muchas las futuras líneas de investigación que nos gustaría pudieran tener continuidad. Es necesario ampliar la muestra no sólo en número sino con una mayor diversidad cultural. Para ello, sería necesario previamente, la creación de un instrumento de recogida de datos, validado y fiable que nos permitiera estudiar en profundidad la capacidad de análisis visual de los adolescentes y su percepción de la violencia, para su aplicación a estudios tanto de corte transversal como longitudinal, que nos permitiera analizar en qué medida la cultura condiciona nuestra percepción de la violencia en la imagen. A la vista de los trabajos realizados por los participantes, nos preguntamos si la plasmación de venganza en sus trabajos puede tener relación con el grado de exposición a la violencia. Para concluir, sería interesante continuar investigando en los mecanismos en los que se asienta el habitus, para poder desarticularlos, lo que significaría desarticular los mecanismos en los que se asienta la violencia cultural y estructural.

La propuesta de intervención diseñada para trabajar la violencia a través de la educación artística ha mostrado evidencias estadísticamente significativas de haber modificado el autoconcepto corporal de los participantes, por lo que permitiría seguir trabajando en esta línea, buscando nuevas variables de estudio como puede ser la capacidad de análisis de la imagen o la capacidad de reflexionar sobre su entorno.

Los adolescentes y las adolescentes conocen, vagamente, el concepto de violencia escolar, quedándose en la superficie de la definición, como es la tipología, insultar o agredir, sin tener en cuenta la motivación o las consecuencias. Sin embargo, no son capaces de reconocer la violencia de un asesinato, si éste es cometido por venganza.

Este trabajo de investigación evidencia que el protocolo ético y de seguridad falla. El sistema recoge protocolos éticos que protegen a los participantes de proyectos de

investigación, pero no contempla la figura del investigador, en el campo de la investigación social. La elaboración de este trabajo de investigación ha obligado a la investigadora principal a enfrentarse a un incontable repertorio de relatos, obras e imágenes con todo tipo de violencias. La exposición a todo ello, durante largos periodos, ha provocado en la investigadora sentimientos de profunda tristeza, apatía y desmotivación, sólo reducidos en períodos de descanso. Compartimos las palabras de Dori Salcedo al afirmar que el arte no curaba las heridas, pero transfería el dolor de las víctimas hacia el espectador. Se propone, por tanto, establecer medidas de control o seguimiento, por parte de psicólogos, a los investigadores que trabajen diariamente con material sensible como es la violencia. Los comités éticos de las universidades y en concreto la de Oviedo, deberían de tener más en cuenta a los investigadores de las Ciencias Sociales y desarrollar protocolos acordes a su campo de actuación.

Como dice Ana Bonilla, “la terapia del arte y/o la educación artística no eliminan los problemas, pero pueden ayudarnos a enfrentarlos a saber vivir con ellos” (2004, p.247). Desgraciadamente esta investigación, ni mil más como ella, terminarán con la violencia, pero quiero pensar que este trabajo ayudará a concienciar en la necesidad de una educación de calidad, sin miedos a los nuevos desafíos y que devuelva a la educación artística el reconocimiento social y político que se merece.

### Referencias Bibliográficas

- Acaso, M. (2006). *El lenguaje Visual*. Paidós
- Acaso, M., y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós.
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y Prácticas en Educación Artística: Ideas para una revisión pragmática de la Educación Estética*. Octaedro.
- Alcántara, J. (1996). *¿Cómo educar la autoestima?*. Ceac.
- Anderson, C. A., y Bushman, B. (2002). Human Aggression. *Annual Review of Psychology*, (53), 27–51.
- Andreu Pérez, Fabiola (2015). *Aprendizaje emocionante a través del arte contemporáneo en educación infantil*. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. DIGITUM. <http://hdl.handle.net/10201/47398>
- Anónimos. (2006). *A pesar de todo dibujan... La Guerra Civil vista por los niños*. Biblioteca Nacional.
- Arceo, C.A. (2020). *Estetización de la violencia: reflexiones en torno a la proliferación de la imagen violenta en las sociedades actuales*. [Tesis Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Michoacán]
- Ardiles, C.A. (2020). *Exposición a la violencia y autoestima en estudiantes del nivel secundaria*. Lima Norte.

- Arruabarrena, M. I. (2011). Maltrato Psicológico a los Niños, Niñas y Adolescentes en la Familia: Definición y Valoración de su Gravedad. *Psychosocial Intervention*. (vol.20 no.1). <https://dx.doi.org/10.5093/in2011v20n1a3>
- Arruabarrena, M. I. y de Paul, J. (1994). *Maltrato a los niños en familia*. Pirámide
- Aziz, A. (2014). *For more tolerance, we need more tourism*. TED Talk. [https://www.youtube.com/watch?v=TVtgb153S6I&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?v=TVtgb153S6I&feature=emb_logo)
- Bajardi, A. (2015). La identidad personal en relación con la educación: características y formación del concepto. *ReiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*, 106–114. <https://doi.org/10.30827/digibug.37124>
- Bandura, A. (1987). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad* (8th ed.). Alianza.
- Barone, T., y Eisner, E. W. (2012). *Arts Based Research*. Sage.
- Barthes, R. (1979). *Elements of Semiology*. Farrar, Straus and Giroux Ed.
- Barthes, R. (1989). *La cámara lúcida*. Paidós
- Belsey, B. (2005). *Cyberbullying: An emerging threat to the always on generation*. <https://billbelsey.com/?p=1827>. <https://billbelsey.com/?p=1827>
- Bermúdez, M. P.(2004). *Déficit De Autoestima: Evaluación, Tratamiento Y Prevención En La Infancia Y Adolescencia*. Pirámide.
- Bernárdez, C. (2005). Transformaciones en los medios plásticos y representaciones de violencias en los últimos años del siglo XX. En V. Bozal, E. De Diego, C. Bernárdez, A. Fernández Polanco, V. De la Cruz, S. Lucendo, M. Cunillera, L. Bozal, T.

- Raquejo, T. e I. María, *Imágenes de la violencia en el arte contemporáneo* (pp. 77-119). Antonio Machado Libros.
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Blaya, C., Debarbieux, E., Rey Alamillo del, R., & Ortega Ruiz, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo en Francia. *Revista de Educación*, 339, 293–315. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339\\_13.Pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_13.Pdf)
- Bonilla Rius, A. (2004). Los efectos del Arte en la adolescencia. En N. Martínez, y M. López Fernández-Cao, *Arteterapia y Educación*. (pp.233-247). Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.
- Bonilla Vélez, J. I. (1995). *Violencia, medios y comunicación: otras pistas en la investigación*. Trillas.
- Bourdieu, Pierre. (1999). *Intelectuales, política y poder*, Buenos Aires, EUDEBA, 65–73.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. -C. (1977). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Boyle, K. (2005). *Media and violence*. Sage.
- Bozal, V.(ed.), De Diego, E., Bernárdez, C., Fernández Polanco,A., De la Cruz, V. Lucendo,S., Cunillera, M., Bozal, L., Raquejo, T. y María, I. (2005). *Imágenes de la violencia en el arte contemporáneo*. Antonio Machado Libros.
- Bozal, V., Vilar, G., Thiebaut, C., Crego, C. y Pérez-Carreño, F. (2006). *Ejercicios de la violencia en el arte contemporáneo*. Universidad Pública de Navarra.

- Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. Paidós.
- Brea, J.L. (2005). *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalidad*. Akal.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Caballero Grande, M. J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de Paz y Conflictos*, (3), 154-170.
- Calaf, R. y Fontal, O. (2010). *Cómo enseñar arte en la escuela*. Síntesis
- Calaf, R., Fontal, O., y Valle, R. (2007). *Museos de Arte y Educación. Construir patrimonios desde la diversidad*. Trea.
- Calvete, E., Gámez-Guadix, M. y Orue, I. (2014). Características familiares asociadas a violencia filio-parental en adolescentes. *Anales de Psicología*. (vol.30 no.3). <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.166291>
- Carrillo, L.M. (2009). *La familia, la autoestima y el fracaso escolar del adolescente*. [Tesis Doctoral de la Universidad de Granada]
- Castro, R, Vargas, E., García, J.U. (2021). El autoconcepto del adolescente, su relación con la comunicación familiar y la violencia escolar. *Revista Dilemas Contemporáneos. Educación, Política y Valores*. (Año VIII, Edición especial, nº17).

Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas. Análisis y Propuesta de intervención*. Pirámide.

Chaux, E., Aldana, G., Barrera, F., Carrillo, S., Torres, Á., Vargas, E., Cristina Villegas, M., Arboleda, J., Rettberg, A., Rincón A.M. y Saldarriaga, C. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y ciclo de la violencia. *Journal of the American Medical Association* (Issue 283). <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.7440/res15.2003.03>

Coady, C. A. J. (2007). *Morality and political violence*. Cambridge: University Press.

Colás, M.P., Buendía, L. y Hernández, F. (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral: Guía metodológica de elaboración y presentación*. Editorial Davinci.

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. WH Freeman.

Cubillo, R. (2011). La enseñanza de las artes visuales: concepciones teóricas y metodológicas. *Red Visual*. (14) 9-23

Davara, L. (2017). *Menores en internet y redes sociales. Derecho aplicable y deberes de los padres y centros educativos*. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado.

De Diego, E. (2005). De lejos, de cerca. Violencia, el canon y algunas enfermedades de la mirada. En V. Bozal, C. Bernárdez, A. Fernández Polanco, V. De la Cruz, S. Lucendo, M. Cunillera, L. Bozal, T. Raquejo, e I. María, *Imágenes de la violencia en el arte contemporáneo*. (pp. 61-76) A. Machado Libros, S.A.

Deaux, K. (1985). Sex and gender. *Annual Review of Psychology*, (36), 49–81.

Debarbieux, E., Blaya, C., y Vidal, D. (2003). Tackling violence in schools. A report from France. En *Violence in schools: the response in Europe*. RoutledgeFalmer.

Decreto 43/2015, de 10 de junio. N. 150 de 30-IV-2015 BOPA.

Decreto 59/2022, 30 de agosto. N. 169 de 1-IX-2022 BOPA.

Deklerck, J., Depuydt, A. (1998). An ethical and social interpretation of crime through the concepts of likeness and integration-desintegration. *Applications to restorative justice*. University Press- Leuven. 137-156

Del Moral, M.E. y Rodríguez, C. (2021). Revisión Sistemática de Investigaciones sobre Videojuegos Bélicos (2010-2020). *Revista de Humanidades*, 42, p. 205-228.

Del Rey, R. y Ortega, R. (2007). Violencia Escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela abierta*. (10). 77-89

Delisle, G. (2013). *Crónicas Birmanas*. Astiberri.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. The Macmillan Company. [http://www.stephenhicks.org/wp-content/uploads/2011/09/dewey\\_john-poe.Pdf](http://www.stephenhicks.org/wp-content/uploads/2011/09/dewey_john-poe.Pdf)

Díaz, G. (2018, 30 de mayo). Dolce & Manada: crónica de una violación anunciada, El Salto - Edición General ([elsaltodiario.com](http://elsaltodiario.com)). Recuperado de: <https://www.elsaltodiario.com/opinion/dolce-and-manada-cronica-de-una-violacion-anunciada->

Díaz-Aguado, M. J. (2003). Diez condiciones básicas para prevenir la violencia desde la adolescencia. *Aspectos psicosociales de la violencia juvenil*, 62.

- Díaz-Aguado, M. J. (2004). Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Vol. II. En *La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Programa de intervención y estudio experimental*. Instituto de la Juventud.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17–47.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Pearson.
- Díaz-Aguado, M. J. (2022). Adolescencia, Sexismo y Violencia contra las mujeres en España. Situación actual y evolución durante una década. *Revista de Estudios de Juventud*, 125, 11-32.
- Didi-Huberman, G. (2004). *Imágenes pese a todo*. Paidós.
- Duncum, P. (1997). Art Education for new times. *Studies in Art Education*, 39, 110–118.
- Duncum, P. (2006). Attractions to Violence and the Limits in Education. *The Journal of Aesthetic Education*, Vol. 40, N, 21–38.
- EFE (Agencia)(2017, 25 de Septiembre). Doris Salcedo, humanizar el dolor a través del arte. *ABC Cultura*. Recuperado de: [https://www.abc.es/cultura/arte/abci-doris-salcedo-humanizar-dolor-traves-arte-201709250112\\_noticia.html](https://www.abc.es/cultura/arte/abci-doris-salcedo-humanizar-dolor-traves-arte-201709250112_noticia.html)
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado* (3º). Paidós.
- Eisner, E. (2003). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la creación de la conciencia*. Paidós.
- Ellul, J. (1969). *Violence*. Seabury Press.

- Farrington, D. P., & Baldry, A. C. (2006). Individual risk factors for school bullying. In *Acoso y violencia en la escuela* (Vol. 2, Issue 1, pp.107–133). Ariel. <https://doi.org/10.5042/jacpr.2010.0001>
- Fernández Polanco, A. (2005). Historia, montaje e imaginación: sobre imágenes y visibilidades. En V. Bozal (Ed.), *Imágenes de la violencia en el arte contemporáneo* (pp. 119–149). A. Machado Libros, S. A.
- Fernández Villanueva, M.C., Revilla Castro, J.C., y Domínguez Bilbao, R. (2015). *Psicología Social De La Violencia*. Síntesis.
- Fierro, A. (1998). Desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia. En M. Carretero, J. Palacios y A. Marchesi, *Psicología Evolutiva. Adolescencia, madurez y senectud*. Alianza Editorial.
- Findakly, B. y Trondheim, L. (2016). *Las amapolas de Irak*. Astiberri.
- Folman, A. y Polonsky, D. (2014). *Vals con Bashir*. Salamandra Graphic.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial: teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Trea.
- Fontal, O. (2013). Estirando hasta dar la vuelta al concepto de patrimonio. En O. Fontal (Coord.), *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas* (pp. 9-12). Trea.
- Formoso, D., Gozales, N., y Aiken, L. (2000). Family conflict and children's internalizing and externalizing behavior: Protective factors. *American Journal of Community Psychology*, 28(2).
- Franco, C. (2008). Relajación creativa, creatividad motriz y autoconcepto en una muestra

de niños de Educación Infantil. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, vol.6, n.14, 29-50

Gabilliet, J. -P., & Crépin, T. (2008). Écrire l'histoire culturelle de la bande dessinée : comparaison franco-américaine. En *Quelle est la place des images en histoire?* (pp.181–192). Nouveau monde éd.

Gallego Cortés, L. (2018). ¿Qué nos dice el arte sobre la violencia? *El Mundo*.  
<https://www.elmundo.com/noticia/-Que-nos-dice-el-arte-sobre-la-violencia-/371757>

Galtung, J. (2003a). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika Gogoratuz.

Galtung, J. (2003b). *Violencia cultural*. Gernika Gogoratuz.

Garaigordobil Landazabal, M. (2008). *Intervención psicológica con adolescentes: un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Pirámide.

Garaigordobil Landazabal, M. (2011). *LAEA: listado de adjetivos para la evaluación del autoconcepto en adolescentes y adultos : manual*. TEA ediciones.

Garaigordobil, M., y Pérez, J. (2001). Impacto de un programa de arte en la creatividad motriz, la percepción y el autoconcepto en niños de 6-7 años. *Boletín de Psicología*, (71), 45–62.

García, F. y Musitu, G. (2014). *Autoconcepto Forma 5 Índice*. Imprenta Casillas, S.L.; Agustín Calvo.

- García Leal, F. (2014). *Prevención de la violencia escolar, una propuesta didáctica desde las Artes* [Tesis doctoral, Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá]
- García Morales, C. (2012). ¿Qué puede aportar el arte a la educación?: el arte como estrategia para una educación inclusiva. *ASRI: Arte y Sociedad. Revista de Investigación*, 1, 1, 5–12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3868717>
- García Roldán, A. (2012). *Videoarte en contextos educativos*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada, Granada]
- Garver, N. (1968). What violence is. *The Nation*, (209), 819–822.
- Gibbs, G. (Prólogo de Flick, U.) (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine.
- Goldstein, D. (2008). Princesas Caídas. Dina Goldstein. Recuperado de: FALLEN PRINCESSES - Dina Goldstein Narrative Photography [10/11/2021]
- Gómez, A. (2005). Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol.10, 26, 693-718
- González González de Mesa, C., López Manrique, I., San Pedro, J.C. (2014). La competencia de representación espacial, el autoconcepto, la actividad artística y la actividad física de los maestros en formación en el ámbito de la expresión plástica, *Aula Abierta*, Volume 42, (Issue 1), 39-46,

- González Pienda, J., Núñez Pérez, J. C., Glez. Pumariaga, S., y García García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271–289.
- Greig, A., Taylor, J., & Mackay, T. (2007). *Doing Research with Children*. Sage.
- Gutiérrez, A. B. (2004). Poder, habitus y representaciones: recorrido por el concepto de violencia simbólica en Pierre Bourdieu. *Revista Complutense de Educación*, 15, 289–300. <http://sociopuan.com.ar/wp-content/uploads/2018/10/Gutierrez.pdf>
- Hardgrave, A. (2003). *How children interpret screen violence*. British Broadcasting Corporation.
- Hernández, F. (2001). La reforma de 1970 y la tendencia expresionista en la Educación Artística. *IV Jornades d'Historia de l'Educació Artística. La Perspectiva Expresionista i Els Llibres de Text a l'educació Artística*, 79–102.
- Hernández Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la Cultura Visual*. Octaedro.
- Huerta, R. (2014). *La Educación Artística como motor de cambio social*. <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/41413/100487.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Huertas, D. (2007). *Violencia. La gran manzana*. Alianza Editorial.
- Huesmann, L. (1986). Psychological processes promoting the relation between exposure to media violence and aggressive behaviour by the viewer. *Journal of Social Issues*, (42), 125–139.
- Huesmann, L. (1998). La conexión entre la violencia en el cine y la televisión y la violencia real. En J. Sanmartín, S. Grisolia y J. Grisolia, *Violencia, televisión y cine* (pp.87-132). Ariel.

- Huesmann, R. L., Moise-Titus, J., Podolski, C. L., & Eron, L. D. (2003). Longitudinal Relations between Children's Exposure to TV Violence and Their Aggressive and Violent Behavior in Young Adulthood: 1977-1992. *Developmental Psychology*, 39(2), 201–221. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.2.201>.
- Huybregts, I., Vettenburg, N., & D'Aes, M. (2003). Tackling violence in schools. A report from Belgium. En *Violence in schools: the response in Europe*.
- Ibarra, E. y Jacobo, H. (2017). La evolución de la concepción de amistad a través del concepto de compañero y amigo y la trayectoria del autoconcepto social durante la adolescencia. *Revista de Educación y Desarrollo*, (42) 13-23.
- Imbert, G. (1992). *Los escenarios de la violencia*. Ediciones Icaria.
- Imbert, G. (2002). Violencia y representación: nuevos modos de ver y de sentir. *Cultura y Educación*, 14(1), 33–41. <https://doi.org/10.1174/113564002317348093>
- Inglés, C. J., Martínez-González, A. E., García-Fernández, J. M., Torregrosa, M. S. y Ruiz-Esteban, C. M. (2012). Prosocial Behavior and Self-Concept of Spanish Students of Compulsory Secondary Education. *Revista de Psicodidáctica*, (17), 135-156.
- Juanola, R., y Masgrau, M. (2014). Las aportaciones de E. W. Eisner a la educación: un profesor paradigmático como docente, investigador y generador de políticas culturales. *Revista Española de Pedagogía*, (259), 493–508.
- Koyczan, S. (2013). Lo llamaban chuleta de cerdo. Giant Ant. Recuperado de: [Lo llamaban 'Chuleta De Cerdo' cuando niño. Tomó ese dolor y lo cocinó en esto - YouTube](#)

- Krauskopf, D. (2003). Juventud, riesgo y violencia. Dimensiones de la violencia. *Seminario Permanente Sobre Violencia*.
- Krug, E.G., Dahlberg, L.L., Mercy, J.A., Zwi, A.B., & Lozano, R. (2003). Informe mundial sobre la violencia y la salud. *Revista Do Instituto de Medicina Tropical de São Paulo*, 45(3), 130–130. <https://doi.org/10.1590/s0036-46652003000300014>
- Kubert, J. (2017). *Fax desde Sarajevo*. Norma.
- Lacasa, P. (2002). Medios de comunicación, tecnología y multiculturalidad. En *Psicología de la Educación multicultural*. UNED.
- Lacasa, P. (2011). Los medios de comunicación entran en las aulas. *Seminario Internacional de La Cátedra UNESCO En Desarrollo Del Niño “NIÑOS Y NIÑAS: La Expresión de Sus Saberes Y Lenguajes a Través de Las Tecnologías de Información y Comunicación,”* 10(1), 84–96.
- Le Pontois, S. (2011). *La BD pour apprendre et comprendre: du storyworld didactique à l'engagement testimonial*. L'Harmattan.
- Lederach, J.P. (1984). *Educación para la paz*. Fontamara.
- Lederach, J.P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos: educación para la paz*. La Catarata.
- Lefèvre, D., Guibert, E., & Lemercier, F. (2005). *El Fotógrafo*. Glénat Ediciones.
- Lekue, P. (2010). El autoconcepto social y el rendimiento académico en la educación artística escolar del alumnado preadolescente. *Jornada de Psicodidáctica*. <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/7370/LEKUE.pdf?sequence=1>

- Lekue Rodriguez, (2013). La comprensión visual y el autoconcepto social en la educación artística escolar. *Ikastorratza, e-Revista de Didáctica*, (10), 2–14.
- León-Moreno, C. y Musitu-Ferrer, D (2019). Estilos de comunicación familiar, autoconcepto escolar y familiar, y motivación de venganza en adolescentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, (Vol. 9, N° 1), 51-58.
- López-Serrano, A. (2008). *La imagen violenta como argumento contra la violencia. El papel de las imágenes violentas en la lucha por los derechos civiles de los afroamericanos*. [https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/7978/imagen\\_lopez\\_ICT\\_2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/7978/imagen_lopez_ICT_2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- López Fernández-Cao, M. (Coord.) (2006). *Creación y posibilidad: aplicaciones del arte en la integración social*. Editorial Fundamentos.
- López Fernández-Cao, M. (2011). *Memoria, Ausencia e Identidad. El arte como terapia*. Eneida.
- López, I., San Pedro, J. C., López Prado, J., & Cabeza, M. Á. (2012). El factor género y las dimensiones del autoconcepto en el alumnado de expresión plástica de los títulos de maestro. En *Arte, educación y cultura. Aportaciones desde la periferia*. COLBAA.
- Loyola Pérez, I. de. (2020). *Comunicación padres-adolescentes en la autoestima y la violencia de estudiantes de cuarto de secundaria San Juan de Lurigancho*. Universidad César Vallejo.

- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa: una introducción conceptual*. Pearson.
- Maganto, J. M., y Bartau, I. (2004). *Corresponsabilidad familiar. Fomentar la cooperación y responsabilidad de los hijos*. Pirámide.
- Mampaso, A. (2004). Video-Arteterapia y Educación en Martínez N., López Fernández-Cao, M. *Arteterapia y Educación*. (pp. 87–110). Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.
- Mampaso, A. (2006). El video como soporte comunicativo y creativo en la acción social, la lucha política y el arteterapia. En, N. Martínez, M. López Fdz-Cao, *Creación y Posibilidad. Aplicaciones del Arte en la integración social*. (pp.131-158). Editorial Fundamentos.
- Manzo, C., y Virrueta, E. R. (2009). Norteamericanos y Japoneses: su impacto en la agresividad infantil. *Alternativas En Psicología*, (20), 26–34.
- Marcos ,C. (8 de marzo de 2007) Dolce&Gabbana retira en todo el mundo la polémica imagen de su última campaña. El Mundo. [Dolce&Gabbana retira en todo el mundo la polémica imagen de su última campaña | elmundo.es](http://www.elmundo.es)
- Marín, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas = Research in art education and arts based educational research: issues, trends and looks. *Educação*, 34(03), 271–285. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84820027003%5Cnhttp://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9515>

- Marín Viadel, R. (Coord.) (2003). *Didáctica de la Educación Artística*. Pearson Educación.
- Marín Viadel, R. (Coord) (2005). *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Universidad de Granada.
- Marín Viadel, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación: temas, tendencias y miradas. *Educação*, (vol 34, nº3), 271-285. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84820027003>
- Martínez Ferrer, B., Moreno Ruiz, D., Musitu Ochoa, G., Sánchez Sosa, J. C., y Villarreal González, M. E. (2012). *El tránsito del adolescente: retos y oportunidades*. Palmero.
- Martínez Soriano, Calatayud, Raggi, Takkal, Gallardo, Gesto...Debicki. (2012) Plataforma ACVG [www.artecontraviolenciadegenero.org](http://www.artecontraviolenciadegenero.org)
- Matchit. Daniel E. Ho, Kosuke Imai, Gary King, Elizabeth A. Stuart (2011). MatchIt: Non parametric Preprocessing for Parametric Causal Inference. *Journal of Statistical Software*, (Vol. 42, No. 8), 1-28. <https://doi.org/10.18637/jss.v042.i08>
- Meurisse, C. (2017). *La levedad*. Impedimenta.
- Miles, M., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. In *Sage* (2º). [https://doi.org/10.1016/0149-7189\(96\)88232-2](https://doi.org/10.1016/0149-7189(96)88232-2)
- Ministerio de Igualdad y Universidad Complutense de Madrid (2010). Informe sobre Igualdad y Prevención de la Violencia de Género en la Adolescencia. <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/colecciones/pdf>

/libro8\_adolescencia.pdf

- Miranda Ayala, R. (2020). *Factores protectores y de riesgo de la violencia escolar desde una perspectiva socio-ecológica en estudiantes peruanos de secundaria* [Tesis doctoral, Universidad de Girona] TDX. <http://hdl.handle.net/10803/671136>
- Modan, R. (2006). *Metralla*. Astiberri.
- Monleón, M. (2012). *In-out house. Circuitos de género y violencia en la era tecnológica*. Universidad Politécnica de Valencia.
- Morenatti, E. (2008). Fotopres “La Caixa 09”. CaixaForum Madrid.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. & Cava. M.J. (2001). *Familia y adolescencia*. Síntesis.
- Musitu Ochoa, G., Gracia Fuster, E., & Román Sánchez, J. M. (1988). *Familia y educación prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Labor.
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E., y Villagómez, A. (2014). *Metodología de la Investigación. Cuantitativa, Cualitativa y Redacción de Tesis*. Ediciones de la U.
- O’Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27(4), 269–283. <https://doi.org/10.1002/ab.1010>
- O’Moore, M. (2018). Defining Violence: Towards A Pupil Based Definition. *NoVAS. R.E.S (No Violenza a Scuola Europea Di Scambi)*. <http://www.schoolbullying.eu/doc/Violencedefinition.pdf>
- Ojeda, M. y Del Rey, R. (2019). Cyberbullying en los años adolescentes. En *Prevención de la violencia interpersonal en la infancia y la adolescencia* (pp. 63-82). Pirámide.

- Oliveros, J. (2001). Los problemas del adolescente normal. En C. Saldaña, *Detección y Prevención en el aula de los problemas del adolescente* (pp. 19-39). Pirámide.
- Olweus, D. (1999). Sweden. En P.K. Smith, Y. Morita, D. Olweus, J. Junger-Tas, R. Catalano, y P. Slee, *The nature of school bullying : a cross-national perspective*. (pp.7-27) Routledge.
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud* Organización Mundial de la salud OMS . Washington D.C. pp.1 – 62.
- Ortega, R. (2000a). *A global, ecological and cultural model for dealing with problems of violence in European Compulsory Schools*. En Programme Nature and prevention of bullying and social exclusion. Cruz Quebrada-Dafundo. Lisboa.
- Ortega, R., y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Graó.
- Ortega Ruiz, R. (2000). *Educar la convivencia para prevenir la violencia*. Antonio Machado Libros.
- Orue, I., y Calvete, E. (2010). Elaboración y validación de un cuestionario para medir la exposición a la violencia en infancia y adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(2), 279–292.
- Palomero, J. E. y Fernández, M. (2001). La violencia escolar, un punto de vista global. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, (41), 19–38.
- Parra,A., Oliva,A. y Sánchez-Queija,I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología Facultad de Barcelona*, (vol.35,n3), 331-346.

- Parrilla, A., Raposo-Rivas, M., Martínez-Figueira, E. y Doval, M.I. (2017). Materiales Didácticos para todos: el carácter inclusivo de fotovoz. *Educación Siglo XXI*. (35), 17-38
- Penalva, C. (2002). El tratamiento de la violencia en los medios de comunicación. Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social. Universidad de Alicante. 10. 395-412
- Pérez Carreño, F. (2006). Ficción y tragedia. Algunas paradojas sobre la representación de la violencia. En Bozal, V., Vilar, G., Thiebaut, C., Crego, C. y Pérez-Carreño, F., *Ejercicios de la violencia en el arte contemporáneo* (pp. 211-247). Universidad Pública de Navarra.
- Pérez Juste, R., García,J.L. Gil, J.A., y Galán, A. (2009). *Estadística aplicada a la educación*. Pearson
- Pierce, C.S. (1986). *La Ciencia de la Semiótica*. Nueva Visión
- Plataforma del Arte contra la Violencia de Género. *Arte contra violencia de género*. ACVG. Recuperado 18 de agosto de 2022 de <https://artecontraviolenciadegenero.org/>
- Polanco, A. F. (2004). Shoah y el debate: Lanzman (Moisés) y Godard (San Pablo). *Er: Revista de Filosofía*.
- Potter, W. J. (2006). *The 11 myths of media violence*. Sage.
- Prados Maeso, P. (2011). El alumnado de 14 a 16 años y su entorno familiar: Tipos de dinámicas y ambientes familiares, estilos parentales. *Documentos de Trabajo Social*, (49). <file:///Users/mdelgado/Downloads/Dialnet->

ElAlumnadoDe14A16AnosYSuEntornoFamiliar-4111494. pdf

Pross, H. (1991). *Violencia Simbólica y violencia Física*. <http://revista.cisc.org>. Br

Ramos-Díaz, E., Axpe, I., Fernández-Lasarte, O. y Jiménez-Jiménez, V. (2018) Intervención cognitivo-conductual para la mejora del autoconcepto en el caso de una adolescente víctima de maltrato emocional, *Revista Clínica Contemporánea* ,(9, e4), 1-10

Read, H. (1991). *Educación por el arte*. Paidós

Reak Academia Española. (s.f.). Conflicto. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 29 de junio de 2018, de [conflicto | Definición | Diccionario de la lengua española | RAE - ASALE](#)

Riba, C. E. (2007). *La metodología cualitativa en l'estudi del comportament*. UOC

Rogers, C.R. (1982). *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós.

Rojas, L. (1995). *Las semillas de la violencia*. Espasa Calpe.

Roldán, J., & Marín Viadel, R. (2012). *Metodologías Artísticas de Investigación en Educación*. Ediciones Aljibe.

Ropero, M.V. (2017). Prevención del Maltrato Infantil en el ámbito escolar en los Centros Educativos de Difícil Desempeño, el papel protagonista del profesorado. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*. (Vol.3, n.1), 229-247.

Rose, G. (2016). *Visual Methodologies: an Introduction to Researching with Visual*

*Materials*. Sage

Roy, M. Le. (2011). *Saltar el muro*. 001 Ediciones.

Rubio-Garay, F., López-González, M. A., Carrasco, M. Á., y Amor, p.J. (2017). The prevalence of dating violence: A systematic review. En *Papeles del Psicologo*.  
<https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2831>

Ruiz Román, C. (2003). *Educación intercultural. Una visión crítica de la cultura*. Ed. Octaedro.

Sacco, J. (2015). *Palestina*. Planeta.

Sáinz, A., Racionero, F. y Gallego, R. (2005). Del 11-S al 11-M. La imagen de los atentados en los dibujos de los niños. En M.H. Belver, C. Moreno y S. Nuere (eds.) *El arte infantil en contextos contemporáneos* (pp.211-226). Eneida.

Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage.

Sanmartín, J.(Eds) (2004). *El laberinto de la violencia: causas, tipos y efectos*. Editorial Ariel

Satrapi, M. (2001). *Persépolis*. Norma.

Serrano, A., Iborrra,I.(2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia

Schleicher, A (2018). *World Class: How to build a 21st-century school system, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, OECD Publishing.

Shek, D. T. (2000). Parental marital quality and well-being, parent-child relational

- quality, Chinese adolescent adjustment. *American Journal of Family Therapy*, (28, 2), 147-162.
- Silva, L. (2019). Historia visual de la derrota: Jacques Callot y las miserias de la guerra. *Historia Digital*, XIX, (33), 31-91
- Smith, P.K y Morita, Y. (1999). Introducción. En P.K.Smith, D. Olweus, Y. Morita, J. Junger-Tas, R. Catalano, y P. Slee, *The nature of school bullying : a cross-national perspective*. Routledge.
- Sontag, S. (2010). *Ante el dolor de los demás*. Debolsillo.
- Spiegelman, A. (2007). *Maus*. Reservoir books.
- Stassi, C., y Gregorio, G. di. (2006). *Branaccio*. Norma.
- Steinberg, S. R., Kincheloe, J. L., y Comp. (2000). *Cultura infantil y multinacionales*. Ediciones Morata.
- Surís, J. (2001). *Un adolescente en casa*. Diana.
- Tarullo, R., y Frezzotti, Y. (2020). Agredir a través de la imagen: Percepción juvenil de la violencia de género en redes sociales virtuales. *Question*, 1(65), 1–17.  
<https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/5811/5104>
- TED (2014, 7 enero). *Aziz Abu Sarah. For more tolerance we need more tourism* [video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=TVtgb153S6I>
- Tenoch, A. (2014). La imagen y la visualidad: una perspectiva semioantropológica. *Letra. Imagen. Sonido L.I.S. Ciudad Mediatizada*. (Año VI, 12), 97-106

- Thirault, P. (2008). *Les Enfants Sauvés*. Delcourt.
- Tillmann, K-J. (2006). Factores de Riesgo Socioculturales. En A. Serrano (Eds.), *Acoso y Violencia en la Escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (pp. 187-214). Ariel.
- Torres, F., Pompa, E., Meza, C., Ancer, L. & González, M. (2010). Relación entre autoconcepto y apoyo social en estudiantes universitarios. *International Journal of Good Conscience*, 5(2), 298-307.
- UNESCO. (2012). *WORLD ATLAS of Gender Equality in Education*. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/world-atlas-of-gender-equality-in-education-2012-en.pdf>
- Valcárcel, M. (2015). *Doris Salcedo: El arte como cicatriz*. Alejandra de Argos. <https://www.alejandradeargos.com/index.php/es/completas/8-arte/406-doris-salcedo-el-arte-como-cicatriz>
- VERBI Software. (2021). MAXQDA 2022 [computer software]. Berlin, Germany: VERBI Software. Available from [maxqda.com](http://maxqda.com).
- Vettenburg, N. (1999). Belgium. En R. Catalano, J. Junger-Tas, Y. Morita, D. Olweus, P. Slee y P. Smith (Eds.), *The nature of school bullying: a cross-national perspective* (pp.186–276). Routledge.
- Vigotsky, L.S. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Crítica.
- Vilar, G. (2006). La ética de la imagen violenta en el arte contemporáneo. En V. Bozal, G. Vilar, C. Thiebaut, C. Crego y F. Pérez-Carreño, *Ejercicios de la violencia en el*

*arte contemporáneo*. (pp.106-135). Universidad Pública de Navarra.

Villareal, M., Sánchez, J., y Del Moral, G. (2012a). Teorías sobre la adolescencia. En B. Martínez-Ferrer, D. Moreno, G. Musitu, JC. Sánchez y ME. Villarreal, *El Tránsito del Adolescente: Retos y Oportunidades*. (pp.1–30). Palmero.

Villarreal, M. E., Sánchez, J. C., y Povedano, A. (2012b). Teorías sobre la violencia en la adolescencia. En B. Martínez-Ferrer, D. Moreno, G. Musitu, JC. Sánchez y ME. Villarreal *El Tránsito de la Adolescencia: Retos y Oportunidades* (pp. 67-93). Palmero.

Vinyamata, E. (2005). *Conflictología: curso de resolución de conflictos*. Ariel.

Weir, H. (2007). Representations of violence :learning with Tate Modern. *Journal of Social Work Practice*, 21(3), 377–390.

Willard, N. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Research Press.

Yoldi López, M. (2017). Joe Sacco: viñetas, periodismo y el conflicto palestino-israelí. *EME Experimental Illustration, Art & Design*, 5(5), 56. <https://doi.org/10.4995/eme.2017.6871>

### Relación de tablas

Tabla 1. Funciones del Arte

Tabla 2. Algunas Experiencias Educativas en el Ámbito de la Educación Artística

Tabla 3. Resumen de los Trabajos de Investigación Afines a Nuestra Línea Investigadora

Tabla 4. Clasificación de Definiciones de Violencia de Coady (2007)

Tabla 5. Factores de Riesgo en la Violencia, según Contexto y Autor

Tabla 6. Factores de Protección en la Violencia, según Contexto y Autor.

Tabla 7. Características de la Etapa de Adolescencia.

Tabla 8. Relación de definiciones de violencia escolar

Tabla 9. Factores Influyentes en la Autoestima.

Tabla 10. Características del Autoconcepto

Tabla 11. Campos de los que se compone la Imagen. MArshal y Corlet (2001).

Tabla 12. Relación entre Correlato y Cualidad de los Signos

Tabla 13. Distribución Participantes según el Tipo de Grupo.

Tabla 14. Distribución Participantes según el Sexo

Tabla 15. Distribución Participantes según Contexto

Tabla 16. Distribución Participantes según la Titularidad del Centro

Tabla 17. Diseño Preexperimental seguido en la Investigación

Tabla 18. Dimensiones y variables utilizadas en Estudio 1. .

Tabla 19. Resultados del Análisis de Fiabilidad del Test LAEA y Cuestionario Exposición a la Violencia

Tabla 20. Relación de Actividades, Contenidos, Sesiones y Tipo de Violencia trabajada

Tabla 21. Relación de talleres

Tabla 22. Revisión de Artistas para Trabajar la Violencia

Tabla 23. Relación de Cómics cuya Temática en la Violencia

Tabla 24. Características de la Muestra Participante. Frecuencias y Porcentajes totales y según Sexo

Tabla 25. Estadísticos Descriptivos de la Edad de los Participantes

Tabla 26. Frecuencias Tipo de Relación del Adolescente con el Padre

Tabla 27. Frecuencias Tipo de Relación del Adolescente con la Madre

Tabla 28. Estadísticos de Normalidad y Homogeneidad

Tabla 29. Estadísticos Descriptivos de la Puntuación Total del Test LAEA, en Pretest y Postest.

Tabla 30. Estadísticos Descriptivos de las Dimensiones del Test LAEA y t de Student muestras relacionadas

Tabla 31. Estadísticos Descriptivos Test LAEA, según el Grupo GE y GC, t de Student muestras independientes

Tabla 32. Estadísticos Descriptivos de las Dimensiones de LAEA, según Grupo y t de Student

Tabla 33. Estadísticos Descriptivos de las Dimensiones LAEA, según Sexo

Tabla 34. Estadísticos Descriptivos Dimensiones LAEA, Participantes Femeninas, según Grupo

Tabla 35. Estadísticos Descriptivos de Dimensiones LAEA, según Titularidad

Tabla 36. Estadísticos Descriptivos Dimensiones LAEA, según Contexto

Tabla 37. Normalidad y Homogeneidad de Varianzas en el Cuestionario de Exposición a la Violencia

Tabla 38. Estadísticos Descriptivos del Cuestionario Exposición a la Violencia, t de Student muestras relacionadas

Tabla 39. Frecuencias y porcentajes según grupo, sexo, contexto y titularidad. Pregunta 1

Tabla 40. Frecuencias y porcentajes según grupo, sexo, contexto y titularidad. Pregunta 2

Tabla 41 Frecuencias y porcentajes según grupo, sexo, contesto y titularidad. Pregunta 3

Tabla 42. Frecuencias y porcentajes según grupo, sexo, contesto y titularidad. Pregunta 4

Tabla 43. Frecuencias y porcentajes según grupo, sexo, contesto y titularidad. Pregunta 5

Tabla 44. Frecuencias y porcentajes según grupo, sexo, contesto y titularidad. Pregunta 6

Tabla 45. Frecuencias y porcentajes según grupo, sexo, contesto y titularidad. Pregunta 7

Tabla 46. Frecuencias y porcentajes según grupo, sexo, contesto y titularidad. Pregunta 8

Tabla 47. Frecuencias y porcentajes según grupo, sexo, contesto y titularidad. Pregunta 9

Tabla 48. Frecuencias y porcentajes según grupo, sexo, contesto y titularidad. Pregunta  
10

Tabla 49. Frecuencias y porcentajes según grupo, sexo, contesto y titularidad. Pregunta  
11

Tabla 50. Frecuencias y porcentajes según grupo, sexo, contesto y titularidad. Pregunta  
12

Tabla 51. Frecuencias y porcentajes según grupo, sexo, contesto y titularidad. Pregunta  
13

Tabla 52. Frecuencias y porcentajes según grupo, sexo, contesto y titularidad. Pregunta  
14

Tabla 53. Frecuencias y porcentajes según grupo, sexo, contesto y titularidad. Pregunta  
15

Tabla 54. Frecuencias y porcentajes según grupo, sexo, contesto y titularidad. Pregunta  
16

Tabla 55. Frecuencias y porcentajes según grupo, sexo, contesto y titularidad. Pregunta  
17

Tabla 56. Frecuencias y porcentajes según grupo, sexo, contesto y titularidad. Pregunta  
18

Tabla 57. Frecuencias y porcentajes según grupo, sexo, contexto y titularidad. Pregunta 19

Tabla 58. Frecuencias y porcentajes según grupo, sexo, contexto y titularidad. Pregunta 20

Tabla 59. Frecuencias y porcentajes según grupo, sexo, contexto y titularidad. Pregunta 21

Tabla 60. Estadísticos Descriptivos, Media y Desviación Típica según Variables de Agrupación: Grupo. Sexo, Contexto y Titularidad.

Tabla 61. Dimensiones y Variables de Estudio 2

Tabla 62. Organización de Códigos según Categoría y Descripción

Tabla 63. Relación de Signos de Pierce Aplicados a la Imagen 1

Tabla 64. Relación de Signos de Pierce Aplicados a la Imagen 2

Tabla 65. Relación de Signos de Pierce Aplicados a la Imagen 3

Tabla 66. Relación de Signos de Pierce Aplicados a la Imagen 4

Tabla 67. Estadísticos de Categoría Encontrada en las Definiciones de Violencia

Tabla 68. Sistema de Categorías y Códigos

Tabla 69. Estadísticos de Frecuencia de la Pregunta “Justificación de Violencia”

Tabla 70. Correlación entre las Respuestas a la Justificación y la Exposición a la Violencia

Tabla 71. Frecuencias según Grados de Violencia en Imagen 1.

Tabla 72. Medidas Descriptivas y Prueba U de Mann-Whitney para Imagen 1

Tabla 73. Tabla Cruzada entre Grado de Violencia en la Imagen 1 y Códigos de Semiótica.

Tabla 74. Frecuencia Grados de Violencia en Imagen 2

Tabla 75. Medidas Descriptivas y Prueba U de Mann-Whitney para Imagen 2

Tabla 76. Tabla Cruzada entre Variable Grado de Violencia en la Imagen 2 y Códigos de Semiótica

Tabla 77. Frecuencias Grados de Violencia Imagen 3

Tabla 78. Medidas Descriptivas y Prueba U de Mann-Whitney para Imagen 3

Tabla 79. Tabla Cruzada entre Variable Grado de Violencia y Códigos Semiótica en Imagen 3

Tabla 80. Frecuencias Grado de violencia Imagen 4

Tabla 81. Medidas Descriptivas y Prueba U de Mann-Whitney para Imagen 4

Tabla 82. Tabla Cruzada entre Variable Grado de Violencia y Códigos de Semiótica en Imagen 4.

Tabla 83. Correlación de Spearman entre la Variable Grado de Violencia y Códigos de Semiótica

Tabla 84. Tabla Cruzada entre Variable Sexo y Códigos Semiótica en Imagen 1.

Tabla 85. Tabla Cruzada entre Variable Sexo y Códigos de Semiótica en Imagen 2.

Tabla 86. Tabla Cruzada entre Variable Sexo y Códigos Semiótica en Imagen 3

Tabla 87. Tabla cruzada entre Variable Sexo y Códigos Semiótica en Imagen 4

Tabla 88. Porcentaje de Participantes según la Codificación y Grupo en Imagen 1

Tabla 89. Porcentaje de Participantes según la Codificación y Grupo en Imagen 2

Tabla 90. Porcentaje de Participantes según la Codificación y Grupo en Imagen 3

Tabla 91. Porcentaje de Participantes según la Codificación y Grupo en Imagen 4

### **Relación de figuras**

- Figura 1. Elementos de la violencia (Fernández Villanueva et al., 2015, p.19)
- Figura 2. Diferencias entre Agresividad y Violencia
- Figura 3. Comprensión de la violencia desde el modelo ecológico. Interpretación personal
- Figura 4. Imagen de la Portada de la Exposición “A pesar de todo dibujan”
- Figura 5. Lugares y Modalidades para Interpretar Materiales Visuales. (Rose, 2016, p.25)
- Figura 6. Procedimiento y Fases Llevadas a Cabo en la Etapa Cuantitativa.
- Figura 7. Imagen de la Colección Princesas Caídas de Dina Goldstein
- Figura 8. Imagen publicidad Dolce&Gabbana.
- Figura 9. Imagen portada cómic “Enfants Sauvages”
- Figura 10. Imagen de Detalle del Cómic de un Participante
- Figura 11. Imagen de Detalle del Cómic de un Participante (2).
- Figura 12. Imagen del corto “Lo llamaban chuleta de cerdo”(1)
- Figura 13. Imagen del corto “Lo llamaban chuleta de cerdo”(2)
- Figura 14. Imagen del corto “Lo llamaban chuleta de cerdo”(3)
- Figura 15. Imagen del corto “Lo llamaban chuleta de cerdo”(4)
- Figura 16. Imagen de un Vídeo Elaborado por Alumnos sobre Violencia en el Noviazgo.
- Figura 17. Imagen de Vídeo Elaborado por Alumnos sobre Violencia Contra la Mujer.
- Figura 18. Imagen de Vídeo Realizado por Alumnos, sobre Violencia Contra la Mujer(2)
- Figura 19. Imagen de Vídeo Realizado por los Alumnos sobre Violencia Escolar.
- Figura 20. Imagen de Vídeo Realizado por Alumnos sobre Violencia Escolar
- Figura 21. Imagen 1 del Cuestionario
- Figura 22. Imagen 2 del Cuestionario.
- Figura 23. Imagen 3 del Cuestionario

Figura 24. Imagen 4 del Cuestionario

Figura 25. Imagen del Resultado Inter-codificación. Discrepancia 1

Figura 26. Imagen del Resultado Inter-codificación. Discrepancia 2

Figura 27. Gráfico de Porcentajes según Categoría Encontrada en las Definiciones de Violencia

Figura 28. Mapa de Código Co-Ocurrencia en Definiciones de Violencia

Figura 29. Mapa de Códigos. Definición Violencias

Figura 30. Nube de Códigos. Definición de Violencia

Figura 31. Justificación a la violencia de los participantes

Figura 32. Porcentajes según Grado de Violencia en Imagen 1.

Figura 33. Calificación de Violencia en la Imagen 1 según Sexo

Figura 34. Calificación de Violencia en la Imagen 1 según Titularidad

Figura 35. Calificación de Violencia en la Imagen 1 según Contexto.

Figura 36. Calificación de Violencia en la Imagen 1 según Exposición a la Violencia

Figura 37. Calificación de Violencia en la Imagen 2

Figura 38. Calificación de Violencia en la Imagen 2 según Sexo.

Figura 39. Calificación de Violencia en la Imagen 2 según Titularidad.

Figura 40. Calificación de Violencia en la Imagen 2 según Contexto

Figura 41. Calificación de Violencia en la Imagen 2 según Exposición a la Violencia.

Figura 42. Calificación de Violencia en Imagen 3

Figura 43. Calificación de Violencia en Imagen 3 según Sexo

Figura 44. Calificación de Violencia en Imagen 3 según Titularidad.

Figura 45. Calificación de Violencia en Imagen 3 según Contexto.

Figura 46. Calificación de Violencia en Imagen 3 según Exposición a la Violencia

Figura 47. Calificación de Grado de Violencias en Imagen 4

Figura 48. Calificación de Violencia en Imagen 4 según Sexo.

Figura 49. Calificación de Violencia en Imagen 4 según Centro

Figura 50. Calificación de Violencia en Imagen 4 según Contexto.

Figura 51. Calificación de Violencia en Imagen 4 según Exposición a la Violencia.

Figura 52. Mapa de 2 Casos: Grupo Con Menor Exposición y Con Mayor Exposición a la Violencia.

## ANEXOS

Anexo 1. Tabla de correlación de códigos tras la inter-codificación.

Código	Correlación	Sin correlación	Total	Porcentual
¿Qué es para ti "Violencia Escolar"?	130	2	132	98,48
Acción	5	1	6	83,33
Palabra	1	0	1	100,00
Gesto	1	0	1	100,00
Directa o indirectamente	1	0	1	100,00
Un objeto	1	0	1	100,00
Propio Cuerpo	1	0	1	100,00
Sentirse mejor (el agresor)	1	0	1	100,00
Intención de Causar daño	3	1	4	75,00
Falta de respeto	2	0	2	100,00
Profesorado no hace nada	1	0	1	100,00
malas compañías	1	0	1	100,00
celos	1	0	1	100,00
Intolerancia	1	0	1	100,00
Sin motivo	1	1	2	50,00
Abuso de poder	1	0	1	100,00
colegio/entorno	36	3	39	92,31
Reiterado	8	0	8	100,00
Consecuencias	3	2	5	60,00
Daño moral/psicológico	20	2	22	90,91
incapacidad psíquica	1	0	1	100,00
Daño físico	15	0	15	100,00
incapacidad física	1	0	1	100,00
Miembro de la comunidad educativa	4	1	5	80,00
profesor	1	1	2	50,00
Alumno/compañero	21	3	24	87,50
miembro comunidad educativa	2	1	3	66,67
profesor	2	1	3	66,67
personas	1	0	1	100,00
Alumno/compañero	18	5	23	78,26
Física	16	5	21	76,19
Agredir/pegar	55	3	58	94,83
Psicológica	15	4	19	78,95
Marginar	3	1	4	75,00
Denigrar/menospreciar	5	3	8	62,50
Abusar psicológicamente	2	0	2	100,00
intimidar	1	1	2	50,00
Agresión verbal	10	2	12	83,33
Amenazar	7	0	7	100,00

Insultar	27	1	28	96,43
hacer la vida imposible	1	1	2	50,00
malos tratos	4	1	5	80,00
meterse con	1	1	2	50,00
acosar	14	0	14	100,00
hacerle bullying	9	1	10	90,00
<Total>	455	48	503	90,46

## Anexo 2. Matriz de Segmentos interactiva. Imagen 1

	Imagen1_violencia = 0 (N=34)	Imagen1_violencia = 1 (N=39)	Imagen1_violencia = 2 (N=29)	Imagen1_violencia = 3 (N=11)
Rema1	son lápices	Porque son lapices	me parece violenta porque a simple vista parecen balas después si te fijas más ves que son lápices	
(0)	Codificación Mónica \230+5: 1 - 1	Codificación Mónica \24106A: 1 - 1	Codificación Mónica \2202I: 1 - 1 (0)	
	Solo son lapices	SE MUESTRA UN CARTUCHO DE LAPICES		
(0)	Codificación Mónica \230+6: 1 - 1	Codificación Mónica \24007A: 1 - 1		
	Porque son lápices	los lapices son indefensos		
(0)	Codificación Mónica \24009A: 1 - 1	Codificación Mónica \24001A: 1 - 1		
	Son lápices	los lapices en punta		
(0)	Codificación Mónica \24010A: 1 - 1	Codificación Mónica \22025C: 1 - 1		
	Porque con eso se escribe hulio			

(0) Codificación Mónica \24104A: 1 - 1 **Porque son unos lapiceros y no pueden hacer daño pero es un poco raro que estén en una cadena de balas**

**e son lapices** (0) Codificación Mónica \2216B: 1 - 1

(0) Codificación Mónica \22019c: 1 - 1 **porque es algo desagradable**

**Porque los lapices no me transmiten violencia** (0) Codificación Mónica \22120Y: 1 - 1

(0) Codificación Mónica \2203m: 1 - 1 **Porque pinchan los lápices**

**porque no hacen daño a andie** (0) Codificación Mónica \211717: 1 - 1

(0) Codificación Mónica \22114b: 1 - 1

**Porque son unos lapices y no te pueden hacer nada.**

(0) Codificación Mónica \22116B: 1 - 1

**SON LAPICES**

	(0)	Codificación Mónica \22121A: 1 - 1				
		Porque al fin y al cabo son lapices.				
	(0)	Codificación Mónica \24009B: 1 - 1				
		Porque son lapices				
	(0)	Codificación Mónica \211119: 1 - 1				
Decisigno1		Porque intercambia las balas por lápices	SON LAPICES AUNQUE SIMULAN LAS RECARGAS DE UNA ESCOPETA	Porque la punta de los lápices están muy afiladas y están dispuestos como si fueran balas.	Porque los lápices imitan dimita	Codificación Mónica \220c16: 1 - 1
	(0)	Codificación Mónica \220C24: 1 - 1	Codificación Mónica \24105A: 1 - 1	Codificación Mónica \210494: 1 - 1	orque para mi esta imagen me representa una dinamita (bombas de explosión)	Codificación Mónica \2201416: 1 - 1
			porque los lapices hacen como si fuesen balas	son lápices en vez de balas pero si que representa balas		
	(0)		Codificación Mónica \210068: 1 - 1	Codificación Mónica \22013!: 1 - 1		
			porque son lapices pero es como si fuera de la guerra	Porque aunque represente una ametralladora, el mensaje es bueno y son	porque con esta imagen lo que me intenta expresar es el egoísmo de dos personas a la hora de ayudar a otras	

(0)	Codificación Mónica \210779: 1 - 1	lápices,na hay intención de agredir ni dañar a nadie. Pero aun así sigue siendo un arma que le implica un grado extra de violencia.	personas cuando están en una situación en la que necesitan de esta.
			Codificación Mónica \2201416: 2 - 2
			(0)
	poco violenta porque hay lapices en vez de balas pero uno porque parece una cinta de balas	(0)	Codificación Mónica \22013B: 1 - 1
(0)	Codificación Mónica \2209C: 1 - 1	yo lo relaciono con los problemas escolares que sufre mucha gente por lo tanto el mensaje puede ser un poco agresivo	porque los lapices representan balas para un arma y las armas se relacionan con violencia
			Codificación Mónica \220c6: 1 - 1
	ya que parece munición, pero es con lápices	(0)	(0)
			Codificación Mónica \22026b: 1 - 1
(0)	Codificación Mónica \22053: 1 - 1	Porque interpreto que son balas que reciben niños.	porque creo que representa la participación de niños en las guerras
			Codificación Mónica \22024b: 1 - 1
	Ya que puede ser una indirecta ataque de estudios mas de lo que lo haces.	(0)	(0)
			Codificación Mónica \22025V?: 1 - 1
(0)	Codificación Mónica \22032: 1 - 1	balas.	Porque parece que van a cazar y matar vampiros.
			Codificación Mónica \22016?: 1 - 1
	por la explotación humana	(0)	(0)
			Codificación Mónica \2201B: 1 - 1
	Codificación Mónica \2212: 1 - 1 (0)	Porque los lápices es como si los representaran como armas de guerra la	ya que representan como las vals de una pistola
			Codificación Mónica \22112g: 1 - 1

<p>Porque a pesar de ser lápices, están unidos como si fueran balas de una ametralladora.</p>	<p>primera impresión (0) Codificación Mónica \24014B: 1 - 1 (0)</p>
<p>Codificación Mónica \211750: 1 - 1 (0)</p>	<p>Son lapices pero parecen balas de una metralleta</p>
<p>Porque parece que simulan el cargador de una metralleta</p>	<p>Codificación Mónica \24017B: 1 - 1 (0)</p>
<p>Codificación Mónica \211707: 1 - 1 (0)</p>	<p>Porque a pesar de ser lápices, están unidos como si fueran balas de una ametralladora.</p>
<p>porque son lapices aunque imiten un cargador</p>	<p>Codificación Mónica \211294: 1 - 1 (0)</p>
<p>Codificación Mónica \211368: 1 - 1 (0)</p>	<p>Representa una ametralladora</p>
<p>Pesen a la simulacion en referencia a las balas, yo les encuentroun sentido no violnto</p>	<p>Codificación Mónica \211702: 1 - 1 (0)</p>
<p>Codificación Mónica \211434: 1 - 1 (0)</p>	<p>Es violento el hecho de que aparezcan representados los lápices en el cargador de una metralleta, pero también resulta curioso el hecho de representarlo de esta forma</p>
<p>porque son lapices aunque imiten un cargador</p>	

		Codificación Mónica \21604: 1 - 1 (0)		Codificación Mónica \211340: 1 - 1 (0)	
Argumento1	Porque son lapices simulando cartuchos y simbolizan la paz		representa cinturón de balas con lápices, simulando los conflictos escolares	PUEDA SERVICOMO SIMBOLOGÍA DE QUE LAS PALABRAS HECEN MUCHO DAÑO Y SIEMPRE QUEDA LO QUE ESTÁ ESCRITO	Aunque sean lápices muestra una imagen de armas y violencia
		Codificación Mónica \24008A: 1 - 1 (0)			Codificación Mónica \230+1: 1 - 1 (0)
			Codificación Mónica \24102A: 1 - 1 (0)	Codificación Mónica \24103A: 1 - 1 (0)	
	sentido, donde nuestra una letal carga de balas, pero en vez de tener balas tiene lapices, lo que hace que la imagen sea reflexiva y nos haga dar cuenta que el estudio es la mejor arma contra la ignorancia.		Representa la guerra en el colegio	hace una referencia a la violencia escolar	son lapices que representan balas. Esto quiere decir que la educacion es muy importante para quitar la violencia. Tambien puede ser que en los paises menos desarrollados en vez de gastar el dinero para los niños en lapices lo gastan en balas(niños soldado)
		Codificación Mónica \210871: 1 - 1 (0)		Codificación Mónica \24004A: 1 - 1 (0)	Codificación Mónica \2202712: 1 - 1 (0)
			violencia escolar	Porque abuso escolar va a a día de hoy	
			Codificación Mónica \24002A: 1 - 1 (0)	Codificación Mónica \210972: 1 - 1 (0)	por que quieren representar la municion en la guerra
			Porque los lápices reoresenta munición de un arma que puede significar daño agresión etc	Porque representa como que hay guerra en los colegios o en las clases.	Codificación Mónica \22. 012. 101. 995,00: 1 - 1 (0)
			Codificación Mónica \210749: 1 - 1 (0)	Codificación Mónica \22011C: 1 - 1 (0)	orque hay gente que no puede ir a la escuela y es como una guerra para ellos.
			porque expresa que hay niños		

que van a la guerra en vez de estudiar

Codificación Mónica \22130A: 1 - 1  
(0)

Porque identifican las balas con los lápices y, en mi opinión, se refiere a la violencia que a veces ocurre entre niños y adolescentes. (0)

Codificación Mónica \2207C: 1 - 1  
(0)

yo creo que representa como un colegio (por los lápices), puede ser lugar de conflictos, como el bulliying y el acoso.

Codificación Mónica \22119: 1 - 1  
(0)

Codificación Mónica \24008B: 1 - 1

### Anexo 3- Matriz de Segmentos interactiva. Imagen 2

	Imagen2_violencia = 0 (N=27)	Imagen2_violencia = 1 (N=21)	Imagen2_violencia = 2 (N=34)	Imagen2_violencia = 3 (N=31)
Rema2	<p>NO CREO QUE PERSONAS EN LA PLAYA SE CONSIDEREN VIOENCIA</p> <p>Codificación Mónica \220C12: 1 - 1 (0)</p>	<p>Porque la chica parece que está muerta pero también puede estar durmiendo.</p> <p>Codificación Mónica \210494: 2 - 2 (0)</p>	<p>Parece que hay un cuerpo al fondo</p> <p>Codificación Mónica \211437: 2 - 2 (0)</p>	
	<p>No la veo violenta ya que son personas sentadas normal mirando al fondo.</p> <p>Codificación Mónica \22032: 2 - 2 (0)</p>	<p>se ve una pareja relajada en la playa lo cual no me transmite violencia, sin embargo hay un chico tirado y no sabemos que le ha pasado lo cual puede ser debido a la violencia.</p>		
	<p>Porque simplemente hay gente disfrutando de un día de playa.</p> <p>Codificación Mónica \2201B: 2 - 2 (0)</p>	<p>Codificación Mónica \2203m: 2 - 2 (0)</p>		
	<p>están relajados en la playa y no aparenta tener intención violenta</p> <p>Codificación Mónica \221?: 2 - 2 (0)</p>	<p>Yo sólo veo a una pareja en la playa y un señor tirado en la arena, pero ese señor puede estar necesitando ayuda o simplemente descansando, aunque la postura es un poco rara para estar descansando esta imagen no implica mucha violencia ya que no representa nada malo.</p>		
	<p>porque son 2 personas disfrutando de la playa</p> <p>Codificación Mónica \22112g: 2 - 2 (0)</p>	<p>Codificación Mónica \22013B: 2 - 2 (0)</p>		

no veo que sea violenta ya que son gente tomando el sol .

Codificación Mónica \22119: 2 - 2 (0)

están cogiendo el sol muy tranquilamente

Codificación Mónica \24005B: 1 - 1 (0)

Decisigno2	<p>No hay nada que me haga verlo violento ya que es una pareja en la playa, hay un señor a su lado que parece que le ocurre algo pero yo creo que está tomando el sol.</p> <p>Codificación Mónica \22116B: 2 - 2 (0)</p>	<p>Están ignorando a un chico que está tirado en el suelo</p> <p>Codificación Mónica \24009A: 2 - 2 (0)</p> <p>hay un borracho</p> <p>Codificación Mónica \24008A: 2 - 2 (0)</p> <p>SE MUESTRA UN CADAVER</p> <p>Codificación Mónica \24007A: 2 - 2 (0)</p> <p>Porque igual la persona que está sola no querría estarlo</p> <p>Codificación Mónica \220C24: 2 - 2 (0)</p>	<p>hay alguien tirado en el suelo</p> <p>Codificación Mónica \230+5: 2 - 2 (0)</p> <p>Porque hay un niño tirado en medio de la playa y ellos lo miran sin preocupación</p> <p>Codificación Mónica \230+6: 2 - 2 (0)</p> <p>porque una persona esta tirada sola en la playa</p> <p>Codificación Mónica \230+7: 2 - 2 (0)</p> <p>PORQUE PARECE QUE HAY ALGUIEN HERIDO Y NO AYUDAN ESO ES</p>	<p>Hay un niño muerto y nadie hace nada</p> <p>Codificación Mónica \230+1: 2 - 2 (0)</p> <p>Solo están mirando a esa persona sin hacer nada por ella</p> <p>Codificación Mónica \24003A: 1 - 1 (0)</p> <p>PORQUE HAY UNA PERSONA APARENTEMENTE HERIDA Y NO VAN A AYUDARLA</p> <p>Codificación Mónica \24103A: 2 - 2 (0)</p> <p>Porque hay una persona herida.</p>
------------	--	---	--	---

## VIOLENCIA

Porque la pareja de la foto está observando a una persona que está desvanecida y no se están inmutando.

Codificación Mónica \2207C: 2 - 2 (0)

no ayudan a la persona del suelo

Codificación Mónica \220642002: 2 - 2 (0)

a primera vez que ves la imagen no te transmite nada de violencia pero si te quedas mirandola un rato mas ves al fondo una persona que parece que esta sangrando como si le hubieran pegado , es decir, que ha pasado por una situacion violenta y la pareja le esta mirando atentamente pero no se acercan o no se preocupan

Codificación Mónica \220c6: 2 - 2 (0)

yo creo que esta imagen es ambigua porque puedes pensar que el hombre que esta atrás puede estar muerto entonces seria violencia pero si esta durmiendo o tomando el sol no seria

Codificación Mónica \24105A: 2 - 2 (0)

Porque hay una persona tirada en el suelo y no hacen nada

Codificación Mónica \24106A: 2 - 2 (0)

se ve a un muerto detrás

Codificación Mónica \24010A: 2 - 2 (0)

Porque lo han matado

Codificación Mónica \24104A: 2 - 2 (0)

un hombre esta lesionado en la arena

Codificación Mónica \24001A: 2 - 2 (0)

ya que aparece una persona tirada al fondo y la pareja no se preocupa por si esta bien esa persona

Codificación Mónica \2010296: 2 - 2 (0)

Codificación Mónica \24101A: 2 - 2 (0)

por que vemos que la imagen muestra un cadáver en medio de la playa lo que genera una sensación de mucha violencia.

Codificación Mónica \210871: 2 - 2 (0)

por la persona muerta y que ellos esten ahi mirando

Codificación Mónica \210779: 2 - 2 (0)

Porque esas dos persona están captando la secuencia de un chaval tirado en la arena y no le ayudan ni preguntan que le pasó

Codificación Mónica \210972: 2 - 2 (0)

porque hay una persona tirada en el suelo y nadie hace nada, a no ser que esté tomando el sol

Codificación Mónica \2209C: 2 - 2 (0)

violento	Codificación Mónica \22021: 2 - 2 (0)	Parece una foto corriente pero hay una persona muerta al fondo.	Porque hay alguien que necesita ayuda y los dos chicos pasan de el.
		Codificación Mónica \210749: 2 - 2 (0)	Codificación Mónica \22011C: 2 - 2 (0)
No es violento, pero no hacen nada por ayudar	Codificación Mónica \24014B: 2 - 2 (0)	hay un hombre muerto en la arena	Porque hay una persona que está inconsciente y las personas no hacen nada por ayudarla.
		Codificación Mónica \2202712: 2 - 2 (0)	Codificación Mónica \220c16: 2 - 2 (0)
No parece violenta porque están tomando el sol,pero hay un chico en la arena que parece indicar que fue agredido	Codificación Mónica \24017B: 2 - 2 (0)	porque hay una persona tirada y nadie va a preguntarle	porque con esta imagen lo que me intenta expresar es el egoísmo de dos personas a la hora de ayudar a otras personas cuando están en una situación en la que necesitan de esta.
		Codificación Mónica \22. 012. 101. 995,00: 2 - 2 (0)	Codificación Mónica \2201416: 2 - 2 (0)
hay un muerto	Codificación Mónica \211119: 2 - 2 (0)	porque yo creo que la persona que está echada en la arena o está muerta o es un vagabundo por lo que está sufriendo	porque hay dos personas viendo a una persona que parece herida y no le ayudan
		Codificación Mónica \220131: 2 - 2 (0)	Codificación Mónica \22024b: 2 - 2 (0)
		ya que pienso que esta inconsciente y la pareja no va a ayudarlo	Codificación Mónica \22026b: 2 - 2 (0)
		Codificación Mónica \22026b: 2 - 2 (0)	Pienso que mostrar a un señor muerto y otras personas mirando le sin hacer

Porque hay una persona tirada en el suelo con una postura un poco rara

Codificación Mónica \2216B: 2 - 2 (0)

nada es un acto un poco miserable.

Codificación Mónica \22025V?: 2 - 2 (0)

porque hay un señor muerto en la arena y esas personas lo están viendo y no están haciendo nada

Codificación Mónica \22114b: 2 - 2 (0)

Porque hay una persona tirada en el suelo y a pesar de que hay dos personas que pueden ver que le pasa por si esta mal, se quedan mirando.

Codificación Mónica \22016?: 2 - 2 (0)

porque una persona NECESITA AYUDA Y NO LA ESTAN AYUDANDO

Codificación Mónica \2212: 2 - 2 (0)

porque hay una persona inconsciente en medio de una playa y la gente esta tomando el sol como si no pasara nada

Codificación Mónica \22122c: 2 - 2 (0)

Porque están en la playa y de fondo aparece una persona muerta y no hacen nada por ella

Codificación Mónica \22130A: 2 - 2 (0)

Porque no ayudan a la persona que esta en el suelo.

Codificación Mónica \24009B: 2 - 2 (0)

Es una imagen violenta, aunque de primeras no se aprecie se ve un cuerpo de una persona en la orilla del mar, probablemente sin vida, siendo observado por una pareja que no va a interesarse por su estado.

NO AYUDAN A ESA PERSONA

Codificación Mónica \24007B: 1 - 1 (0)

porque hay un niño tirado en la arena

	<p>Codificación Mónica \211750: 2 - 2 (0)</p> <p>Es una imagen violenta, aunque de primeras no se aprecie se ve un cuerpo de una persona en la orilla del mar, probablemente sin vida, siendo observado por una pareja que no va a interesarse por su estado.</p> <p>Codificación Mónica \211294: 2 - 2 (0)</p>	<p>por el calor y no le ayudan.</p> <p>Codificación Mónica \24008B: 2 - 2 (0)</p> <p>Hay gente muerta</p> <p>Codificación Mónica \24016B: 2 - 2 (0)</p> <p>porque hay una persona muerta</p> <p>Codificación Mónica \211368: 2 - 2 (0)</p> <p>porque hay una persona muerta</p> <p>Codificación Mónica \21604: 2 - 2 (0)</p>
Argumento2	<p>Pasividad ante los problemas y la desigualdad en la sociedad</p> <p>Codificación Mónica \24102A: 2 - 2 (0)</p> <p>Es violenta porque refleja la situación de muchos niños sin techo</p> <p>Codificación Mónica \22025C: 2 - 2 (0)</p>	<p>Se ve una pareja tranquila en la playa mientras hay un niño posiblemente inmigrante que tiene problemas. Deberían acudir a ayudarlo por el deber de socorro.</p> <p>Codificación Mónica \211702: 2 - 2 (0)</p>

### Anexo 4. Matriz de segmentos interactiva. Imagen 3

	Imagen3_violencia = 0 (N=80)	Imagen3_violencia = 1 (N=20)	Imagen3_violencia = 2 (N=9)	Imagen3_violencia = 3 (N=4)
Rema3	<p>NO SE MUESTRAN ARMAS NI INSULTOS</p> <p>Codificación Mónica \24007A: 3 - 3 (0)</p> <p>0 ya que expresa que una mujer también es fuerte</p> <p>Codificación Mónica \22053: 3 - 3 (0)</p> <p>es un anuncio que no implica violencia en mi opinión</p> <p>Codificación Mónica \22122c: 3 - 3 (0)</p> <p>porque no representa nada de violencia es una chica en un dibujo</p> <p>Codificación Mónica \22112g: 3 - 3 (0)</p>			

solo es una imagen de una mujer con buen físico

Codificación Mónica \24005B: 2 - 2 (0)

Decisignio3

Muestra una imagen que refleja el feminismo

Codificación Mónica \230+1: 3 - 3 (0)

me parece un mensaje bueno de fortaleza

Codificación Mónica \230+5: 3 - 3 (0)

No es violenta porque parece un anuncio publicitario.

Codificación Mónica \24106A: 3 - 3 (0)

Porque es una mujer mostrando su fuerza y no tiene por qué ser para algo negativo

Codificación Mónica \220C24: 3 - 3 (0)

Porque transmite fuerza a las mujeres.

Se refiere a las mujeres

Codificación Mónica \24009A: 3 - 3 (0)

no creo que refleje violencia sino fuerza

Codificación Mónica \22114b: 3 - 3 (0)

parece desafiante enseñando el brazo amenazando

Codificación Mónica \221?: 3 - 3 (0)

saca biceps como si le fuese a pegar a alguien

Codificación Mónica \211119: 3 - 3 (0)

porque es una mujer con aspecto agresivo y amenazando

Codificación Mónica \22024b: 3 - 3 (0)

Codificación Mónica \220c16: 3 - 3 (0)

Porque simplemente es una mujer defendiendo sus derechos.

Codificación Mónica \22013B: 3 - 3 (0)

Depende de lo que quieran, ante todo no quiero que nos hagan daño

Codificación Mónica \211717: 3 - 3 (0)

Argumento3

Creo que solo busca el apoyo a las mujeres

Codificación Mónica \230+6: 3 - 3 (0)

Representa la fuerza de la mujer en el mundo, no por ser mujer somos menos

Codificación Mónica \24102A: 3 - 3 (0)

Las mujeres solo buscan ser iguales que los hombres, no que se les trate como objetos ni personas que no son capaces

Codificación Mónica \24003A: 2 - 2 (0)

Porque representa que la mujer también pueden ser fuertes.

Codificación Mónica \22011C: 3 - 3 (0)

No la veo muy violenta porque no te aparecen muchos signos de violencia o algo por el estilo pero a la vez es un poco porque te enseña como la fuerza de la chica diciendo como que pueden hacer algo con la violencia.

Codificación Mónica \22025V?: 3 - 3 (0)

REPRESENTA LA FUERZA Y LA VIOLENCIA

porque en mi opinión no me influye que pongan a un hombre o a una mujer porque todos somos iguales

Codificación Mónica \2201416: 3 - 3 (0)

	Codificación Mónica \2212: 3 - 3 (0)
<b>SOLO MUESTRA EL PODER DE LAS MUJERES</b>	
Codificación Mónica \24105A: 3 - 3 (0)	Parece que fue una violencia de genero y esta foto representa la fortaleza de las mujeres
<b>porque simboliza el derecho de la mujer</b>	Codificación Mónica \24017B: 3 - 3 (0)
Codificación Mónica \24008A: 3 - 3 (0)	No me expresa ninguna violencia porque creo que insta a las mujeres a poder tener los derechos que se merecen.
<b>no ya que exalta la imagen de la mujer fuerte</b>	
Codificación Mónica \2010296: 3 - 3 (0)	Codificación Mónica \211294: 3 - 3 (0)
<b>Porque la chica solo está mostrando que las mujeres también somos fuertes.</b>	Se refiere a que las mujeres también pueden hacer cualquier cosa al igual que los hombres.
Codificación Mónica \210494: 3 - 3 (0)	Codificación Mónica \211702: 3 - 3 (0)
<b>la mujer es fuerte no inferior</b>	
Codificación Mónica \210779: 3 - 3 (0)	
<b>Porque dice que podemos con todo</b>	
Codificación Mónica \210972: 3 - 3 (0)	

Porque para mí está imagen se refiere a la fuerza que tenemos las mujeres. En mi opinión, es una imagen reivindicando la fuerza de las mujeres en todos los aspectos, no solo físicamente.

Codificación Mónica \2207C: 3 - 3 (0)

porque el feminismo no es violento

Codificación Mónica \22019c: 3 - 3 (0)

no transmite nada de violencia ya que lo unico que represeta esta imagen es q las mujeres tambien tienen fuerza

Codificación Mónica \2202712: 3 - 3 (0)

por que representa la fuerza de la mujer

Codificación Mónica \22. 012. 101. 995,00: 3 - 3 (0)

ya que es un apoyo de que se puede hacer las cosas

Codificación Mónica \22032: 3 - 3 (0)

me parece un cartel de  
empoderamiento de la mujer, lo cual no  
tiene nada que ver con la violencia

Codificación Mónica \2203m: 3 - 3 (0)

no me parece violenta porque transmite  
que las mujeres pueden coseguir lo que  
se propongan

Codificación Mónica \220c6: 3 - 3 (0)

no es para nada violenta porque  
representa que la fuerza y el poder de la  
mujer

Codificación Mónica \22013!: 3 - 3 (0)

yo creo que esta imagen representa que  
tanto hombres como mujeres son  
iguales y pueden hacer lo mismo

Codificación Mónica \22021: 3 - 3 (0)

Porque la historia de esta imagen es que

mientras que los hombres iban a la guerra, las mujeres se tenían que encargar de los trabajos que habían quedado desatendidos aparte de los que ya tienen, y simplemente es un cartel que alienta a las mujeres.

Codificación Mónica \2201B: 3 - 3 (0)

No porque es una imagen de feminismo una ideología que sigo y me parece muy bien

Codificación Mónica \2216B: 3 - 3 (0)

Porque es un mujer mostrando que nosotras también podemos hacer todo como los hombres.

Codificación Mónica \22116B: 3 - 3 (0)

no es violenta porque sólo pone a la mujer como figura fuerte, al contrario de los prototipos de la mujer "débil"

Codificación Mónica \22130A: 3 - 3 (0)

no es violenta solo muestra el poder de

la mujer que muchas veces es  
menospreciado.

Codificación Mónica \22119: 3 - 3 (0)

Porque las mujeres tambien pueden  
hacerlo.

Codificación Mónica \24009B: 3 - 3 (0)

No me expresa ninguna violencia  
porque creo que insta a las mujeres a  
poder tener los derechos que se  
merecen.

Codificación Mónica \211750: 3 - 3 (0)

### Anexo 5. Matriz de segmentos interactiva. Imagen 4

Imagen4_Violencia = 0 (N=8)	Imagen4_Violencia = 1 (N=10)	Imagen4_Violencia = 2 (N=38)	Imagen4_Violencia = 3 (N=57)
Rema4	por la pistola	Sigue mostrando armas	es un arma
	Codificación Mónica \201221: 4 - 4 (0)	Codificación Mónica \230+1: 4 - 4 (0)	Codificación Mónica \230+5: 4 - 4 (0)
	Muestra una escena con un arma	PORQUE ES UN ARMA	Es un fusil de asalto
	Codificación Mónica \211437: 4 - 4 (0)	Codificación Mónica \24105A: 4 - 4 (0)	Codificación Mónica \24009A: 4 - 4 (0)
		por el arma	es muy violenta porque hay una pistola
		Codificación Mónica \24002A: 4 - 4 (0)	Codificación Mónica \24106A: 4 - 4 (0)
		se ve un rifle	es un arma
		Codificación Mónica \24010A: 4 - 4 (0)	Codificación Mónica \24104A: 3 - 3 (0)
		PORQUE SE MUESTRAN ARMAS Y ESO ES SIGNO DE VIOLENCIA	la imagen refleja mucha violencia por medio del arma.
		Codificación Mónica \24007A: 4 - 4 (0)	Codificación Mónica \210871: 4 - 4 (0)
		porque muestra un arma	Porque en la imagen aparece un arma.

Codificación Mónica \210068: 4 - 4 (0)

**Porque la rudeza del arma se suaviza por la cruz.**

Codificación Mónica \210494: 4 - 4 (0)

**Porque se ve un arma**

Codificación Mónica \210749: 3 - 3 (0)

**porque hay un arna con un rosario**

Codificación Mónica \22. 012. 101. 995,00: 4 - 4 (0)

**ya que junta un arma con un rosario**

Codificación Mónica \22026b: 4 - 4 (0)

**Porque aparece una pistola aunque aparezca un rosario.**

Codificación Mónica \22116B: 4 - 4 (0)

Codificación Mónica \2201B: 4 - 4 (0)

**es una arma y es violencia**

Codificación Mónica \22120Y: 4 - 4 (0)

**ya que las armas representan violencia**

Codificación Mónica \22112g: 4 - 4 (0)

**porque es un arma de guerra.**

Codificación Mónica \22119: 4 - 4 (0)

**si por que muestra una arma de fuego**

Codificación Mónica \24005B: 3 - 3 (0)

**es un arma**

Codificación Mónica \21119: 4 - 4 (0)

**a pesar de ser una metralleta tener una cruz lo hace menos violento**

Codificación Mónica \221?: 4 - 4 (0)

**Es algo violenta por la metralleta**

Codificación Mónica \24017B: 4 - 4 (0)

**Porque hay un arma**

Codificación Mónica \211707: 2 - 2 (0)

Decisignio4

**la imagen refleja mucha violencia por medio del arma.**

Codificación Mónica \210871: 4 - 4 (0)

**matar por una religion es violento**

Codificación Mónica \2202712: 4 - 4 (0)

**VIOLENCIA**

Codificación Mónica \22121A: 4 - 4 (0)

**es una arma y es violencia**

			Codificación Mónica \22120Y: 4 - 4 (0)
Argumento4	No me parece muy violenta aunque te aparezca un arma casi pienso que se trata de alguien que esta en la guerra y reza por salir vivo.  Codificación Mónica \22025V?: 4 - 4 (0)	Porque solo muestra que hay muchas guerras  Codificación Mónica \230+6: 4 - 4 (0)	Representaría la violencia sobre la religión  Codificación Mónica \24102A: 4 - 4 (0)
	Es una imagen violenta, pero no tanto, porque a pesar de enseñar un arma de guerra usado probablemente por un militar, lleva colgado una cruz cristiana a modo de protección.  Codificación Mónica \211750: 4 - 4 (0)	Porque representa la violencia contra la religión cristiana  Codificación Mónica \24101A: 4 - 4 (0)	Utilizan la religión como excusa para matar  Codificación Mónica \24003A: 3 - 3 (0)
		Porque a pesar de tener un símbolo cristiano, es un arma de guerra  Codificación Mónica \220C24: 4 - 4 (0)	PORQUE REALCIONA A LA IGLESIA CON LAS MUERTES  Codificación Mónica \24103A: 3 - 3 (0)
		no por el hecho de llevar el rosario, sino porque se ve que es una guerra con armas.  Codificación Mónica \22032: 4 - 4 (0)	atentados contra la religión  Codificación Mónica \24004A: 4 - 4 (0)
		porque aunque aparezca la cruz, sigue representando un arma y por tanto violencia  Codificación Mónica \220c6: 4 - 4 (0)	no puedes juntar a dios con la guerra, la cruz con la pistola  Codificación Mónica \210779: 4 - 4 (0)
			Porque va a la guerra y lleva a Dios con

Porque lleva un rosario en la bala y me parece que si de verdad eres cristiano no matarías a nadie

Codificación Mónica \2216B: 4 - 4 (0)

Mezcla la guerra con la religión.

Codificación Mónica \211702: 4 - 4 (0)

Representa cómo la religión tiene muchas veces algo que ver en si hacer una guerra o no y los orígenes de las mismas. Un claro ejemplo de esto son las cruzadas.

Codificación Mónica \211340: 2 - 2 (0)

el para que le proteja ya que las guerras son muy violentas y muere muchísima gente.

Codificación Mónica \22011C: 4 - 4 (0)

Porque identifica el arma con la religión, y se puede interpretar que Dios le da fuerza en la guerra para poder matar.

Codificación Mónica \2207C: 4 - 4 (0)

Le puse un 3 ya que es una imagen de un arma y con un rosario ya que se va a la guerra

Codificación Mónica \22053: 4 - 4 (0)

porque no se puede poner como pretexto la religion, para la guerra

Codificación Mónica \22019c: 4 - 4 (0)

Porque esa foto representa la guerra.

Codificación Mónica \220c16: 4 - 4 (0)

**Me parece muy violenta, porque refleja un simbolo de la iglesia en un arma**

Codificación Mónica \22025C: 4 - 4 (0)

**porque expresa un estado de rebeldía y violencia con la metralleta (guerra)**

Codificación Mónica \2201416: 4 - 4 (0)

**En mi opinión esta es bastante violenta por el tema de adoctrinamiento**

Codificación Mónica \220C14: 4 - 4 (0)

**porque un arma es signo de violencia**

Codificación Mónica \220642002: 4 - 4 (0)

**porque aparece un arma con un rosario colgando. Esta imagen transmite muy bien lo que sucede hoy en día, mucha violencia con la excusa de la religion.**

Codificación Mónica \2203m: 4 - 4 (0)

**porque representala guerra q**

Codificación Mónica \22013l: 4 - 4 (0)

porque relaciona la violencia con la religion

Codificación Mónica \22024b: 4 - 4 (0)

yo creo que esta imagen representa que tanto hombres como mujeres son iguales y pueden hacer lo mismo

Codificación Mónica \2202l: 3 - 3 (0)

Porque es un soldado con un fusil y un rosario atado a ella y eso es muy violento ya que viene casi implícito matar y que lleve un rosario no suaviza el hecho principal

Codificación Mónica \22013B: 4 - 4 (0)

Porque a veces justifican la violencia con la religión o gente que dice ser creyente luego mata por los demás.

Codificación Mónica \22016?: 4 - 4 (0)

porque tiene una pistola con la cruz,y lo que entiendo de esta imagen es que hay gente que mata por su religion

Codificación Mónica \22114b: 4 - 4 (0)

**PORQUE COMPARA LA RELIGIÓN CON LA VIOLENCIA Y LAS ARMAS**

Codificación Mónica \2212: 4 - 4 (0)

porque simboliza a una persona que va a la guerra con fe de que dios le ayude

Codificación Mónica \22130A: 4 - 4 (0)

hay un arma y la cruz que significa que lucha por la religion y que mata por ello

Codificación Mónica \22122c: 4 - 4 (0)

Porque las armas son cosas ilegales en el mundo de dios y ponen la cruz esa.

Codificación Mónica \24009B: 4 - 4 (0)

Es una imagen violenta, pero no tanto, porque a pesar de enseñar un arma de guerra usado probablemente por un militar, lleva colgado una cruz cristiana a modo de protección.

Codificación Mónica \211294: 4 - 4 (0)

## **Anexo 6. Solicitud de consentimiento.**

Estimada familia,

Nuestro centro ha sido seleccionado para participar en una Investigación llevada a cabo por la Universidad de Oviedo cuyo propósito es conocer la percepción de los adolescentes sobre la violencia y mejorar sus habilidades sociales.

Le agradeceríamos la participación de su hijo/a en las encuestas.

La información proporcionada en este cuestionario se utilizará con fines de investigación, siendo los datos totalmente anónimos.

La participación es voluntaria por lo que puede retirarse del estudio en cualquier momento y sin tener que dar ninguna razón por la cual ya no quiere participar.

Atentamente,

Mónica Delgado, Responsable de la Investigación, UO159930@uniovi. es

---

*Autorizo a mi hijo/a a participar en las encuestas dentro del programa de investigación: Equidad e Innovación en Educación, de la Universidad de Oviedo*

*Nombre del alumno:*

*Nombre del padre/madre/tutor:*

*Fecha:*

*Firma:*

This work is licenced under the Creative Commons Attribution-Non-Commercial-Share Alike 2.0 UK: England & Wales License. To view a copy of this licence, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.0/uk/>

## Anexo 7. Encuesta pretest.

### Encuesta de Percepción de la Violencia y Autoconocimiento en los Adolescentes.

\*Obligatorio

1. **Código \***

Introduzca código facilitado por el profesor. No escriba nombre y apellidos. Gracias.

\_\_\_\_\_

2. **Fecha \***

Ejemplo: 15 de diciembre de 2012

\_\_\_\_\_

3. **Género \***

Marca solo un óvalo.

- Mujer  
 Hombre

4. **Edad \***

Marca solo un óvalo.

- 15 años  
 16 años  
 17 años

5. **Nivel de estudios de los padres \***

Marca solo un óvalo por fila.

	Sin estudios	Estudios primarios	Enseñanza Secundaria	Bachiller/ FP	Estudios Universitarios
Padre	<input type="radio"/>				
Madre	<input type="radio"/>				

6. **Relación de convivencia con los padres \***

Marca solo un óvalo por fila.

	Muy Buena	Buena	Regular	Mala	Muy mala
Padre	<input type="radio"/>				
Madre	<input type="radio"/>				

7. **SOY UNA PERSONA..... \***

Valore el grado en que cada adjetivo puede aplicarse a su persona eligiendo la opción con la que más se identifique, siendo 0- NADA, 1- POCO, 2- MODERADAMENTE, 3- BASTANTE, 4- MUCHO

Marca solo un óvalo por fila.

	0	1	2	3	4
Guapa, atractiva	<input type="checkbox"/>				
Fuerte físicamente	<input type="checkbox"/>				
Ágil	<input type="checkbox"/>				
Sana	<input type="checkbox"/>				
Deportista	<input type="checkbox"/>				
Elegante	<input type="checkbox"/>				
Seductora	<input type="checkbox"/>				
Limpia	<input type="checkbox"/>				
Confada	<input type="checkbox"/>				
Cooperativa	<input type="checkbox"/>				
Carifosa, afectuosa	<input type="checkbox"/>				
Generosa, altruista	<input type="checkbox"/>				
Sincera, franca	<input type="checkbox"/>				
Tolerante	<input type="checkbox"/>				
Sociable, comunicativa	<input type="checkbox"/>				
Compasiva, comprensiva	<input type="checkbox"/>				
Solidaria	<input type="checkbox"/>				
Leal, fiel	<input type="checkbox"/>				
Amistosa, simpática	<input type="checkbox"/>				
Servicial	<input type="checkbox"/>				
Educada	<input type="checkbox"/>				
Apreciada por los demás	<input type="checkbox"/>				
Confiable, digna de confianza	<input type="checkbox"/>				
Cordial, cortés	<input type="checkbox"/>				
Optimista	<input type="checkbox"/>				
Pacífica, no agresiva	<input type="checkbox"/>				
Alegre, divertida	<input type="checkbox"/>				
Tranquila, relajada	<input type="checkbox"/>				
Valiente	<input type="checkbox"/>				
Segura de <u>mi</u> misma	<input type="checkbox"/>				
Buena	<input type="checkbox"/>				
Feliz	<input type="checkbox"/>				
Expresiva emocionalmente	<input type="checkbox"/>				
Sensible, sentimental	<input type="checkbox"/>				
Activa, dinámica	<input type="checkbox"/>				
Responsable	<input type="checkbox"/>				
Decidida	<input type="checkbox"/>				
Reflexiva	<input type="checkbox"/>				
Con sentido del humor	<input type="checkbox"/>				
Constante, perseverante, tenaz	<input type="checkbox"/>				
Independiente	<input type="checkbox"/>				
Estable, equilibrada	<input type="checkbox"/>				
Madura, fuerte emocionalmente	<input type="checkbox"/>				
Admirable, elogiabile	<input type="checkbox"/>				
Satisfecha conmigo misma	<input type="checkbox"/>				
Flexible	<input type="checkbox"/>				
Racional	<input type="checkbox"/>				
Honrada, honesta, moral	<input type="checkbox"/>				
Inteligente, lista	<input type="checkbox"/>				
Creativa, imaginativa, original	<input type="checkbox"/>				

Curiosa, con amplios intereses	<input type="radio"/>				
Observadora	<input type="radio"/>				
Organizada, ordenada en el trabajo o en las tareas académicas	<input type="radio"/>				
Con buena memoria	<input type="radio"/>				
Mentalmente rápida	<input type="radio"/>				
Capaz, competente en el trabajo o en tareas académicas	<input type="radio"/>				
Trabajadora, estudiosa	<input type="radio"/>				

**8. Percepción de la violencia en tu entorno \***

Las siguientes preguntas se refieren a cosas que han podido pasar en tu colegio, en la calle, en tu casa o que hayas visto en la televisión. Marca el número que elijas junto a la frase. 0- Nunca, 1- Una vez, 2- Algunas veces, 3- Muchas veces, 4- Todos los días  
 Marca solo un dígito por fila.

	0	1	2	3	4
¿Con qué frecuencia has visto como una persona pegaba o dañada físicamente a otra persona en el colegio?	<input type="radio"/>				
¿Con qué frecuencia has visto como una persona pegaba o dañada físicamente a otra persona en la calle?	<input type="radio"/>				
¿Con qué frecuencia has visto como una persona pegaba o dañada físicamente a otra persona en casa?	<input type="radio"/>				
¿Con qué frecuencia has visto como una persona pegaba o dañada físicamente a otra persona en la televisión?	<input type="radio"/>				
¿Con qué frecuencia te han pegado o dañado físicamente a ti en el colegio?	<input type="radio"/>				
¿Con qué frecuencia te han pegado o dañado físicamente a ti en la calle?	<input type="radio"/>				
¿Con qué frecuencia te han pegado o dañado físicamente a ti en casa?	<input type="radio"/>				
¿Con qué frecuencia has visto como una persona amenazaba con pegarle a otra en el colegio?	<input type="radio"/>				
¿Con qué frecuencia has visto como una persona amenazaba con pegarle a otra en la calle?	<input type="radio"/>				
¿Con qué frecuencia has visto como una persona amenazaba con pegarle a otra en casa?	<input type="radio"/>				
¿Con qué frecuencia has visto como una persona amenazaba con pegarle a otra en la televisión?	<input type="radio"/>				
¿Con qué frecuencia te han amenazado con pegarte a ti en el colegio?	<input type="radio"/>				
¿Con qué frecuencia te han amenazado con pegarte a ti en la	<input type="radio"/>				

calle?

¿Con qué frecuencia te han amenazado con pegarte a ti en casa?

¿Con qué frecuencia has visto como una persona insultaba a otra en el colegio?

¿Con qué frecuencia has visto como una persona insultaba a otra en la calle?

¿Con qué frecuencia has visto como una persona insultaba a otra en casa?

¿Con qué frecuencia has visto como una persona insultaba a otra en la televisión?

¿Con qué frecuencia te han insultado a ti en el colegio?

¿Con qué frecuencia te han insultado a ti en la calle?

¿Con qué frecuencia te han insultado a ti en casa?

9. ¿Qué es para ti "Violencia Escolar"?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10. La violencia puede estar justificada....

Marca solo un óvalo.

- nunca
- a veces, por ejemplo, cuando es ejercida por la policía.
- siempre que el fin sea bueno.

**¿Qué tipo de violencia observas en tu centro?**

Para cualquier aclaración usar el espacio de "Comentario explicativo"

11. Entre compañeros \*

Marca solo un óvalo por fila.

	Nunca	Una vez	Algunas veces	Muchas veces	Todos los días
Burlas/insultos	<input type="radio"/>				
Amenazas	<input type="radio"/>				
Agresión física	<input type="radio"/>				
Deterioro del material	<input type="radio"/>				

---

12. **Del profesor hacia el alumno \***

Marca solo un óvalo por fila.

	Nunca	Una vez	Algunas veces	Muchas veces	Todos los días
Burlas/insultos	<input type="radio"/>				
Amenazas	<input type="radio"/>				
Agresión física	<input type="radio"/>				
Deterioro del material	<input type="radio"/>				

13. **Del alumno hacia el profesor \***

Marca solo un óvalo por fila.

	Nunca	Una vez	Algunas veces	Muchas veces	Todos los días
Burlas/insultos	<input type="radio"/>				
Amenazas	<input type="radio"/>				
Agresión física	<input type="radio"/>				
Deterioro del material	<input type="radio"/>				

14. **Comentario explicativo (opcional)**

---

---

---

---

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**

---

## Anexo 8. Encuesta Postest.

### Encuesta de Percepción de la Violencia y Autoconocimiento en los Adolescentes.

\*Obligatorio

**1. Código \***

Introduzca código facilitado por el profesor. No escriba nombre y apellidos. Gracias.

---

**2. Fecha \***

Ejemplo: 15 de diciembre de 2012

---

**3. Género \***

Marca solo un óvalo.

- Mujer  
 Hombre

**4. Edad \***

Marca solo un óvalo.

- 15 años  
 16 años  
 17 años

**5. SOY UNA PERSONA..... \***

Valore el grado en que cada adjetivo puede aplicarse a su persona eligiendo la opción con la que más se identifique, siendo 0- NADA, 1- POCO, 2- MODERADAMENTE, 3- BASTANTE, 4- MUCHO

Marca solo un óvalo por fila.

	0	1	2	3	4
Guapa, atractiva	<input type="radio"/>				
Fuerte físicamente	<input type="radio"/>				
Ágil	<input type="radio"/>				
Sana	<input type="radio"/>				
Deposista	<input type="radio"/>				
Elegante	<input type="radio"/>				
Seductora	<input type="radio"/>				
Limpia	<input type="radio"/>				
Confiada	<input type="radio"/>				
Cooperativa	<input type="radio"/>				
Carifosa, afectuosa	<input type="radio"/>				
Generosa, altruista	<input type="radio"/>				
Sincera, franca	<input type="radio"/>				
Tolerante	<input type="radio"/>				

Sociable, comunicativa	<input type="radio"/>				
Compasiva, comprensiva	<input type="radio"/>				
Solidaria	<input type="radio"/>				
Leal, fiel	<input type="radio"/>				
Amistosa, simpática	<input type="radio"/>				
Servicial	<input type="radio"/>				
Educada	<input type="radio"/>				
Apreciada por los demás	<input type="radio"/>				
Confiable, digna de confianza	<input type="radio"/>				
Cordial, cortés	<input type="radio"/>				
Optimista	<input type="radio"/>				
Pacífica, no agresiva	<input type="radio"/>				
Alegre, divertida	<input type="radio"/>				
Tranquila, relajada	<input type="radio"/>				
Valiente	<input type="radio"/>				
Segura de mí misma	<input type="radio"/>				
Buena	<input type="radio"/>				
Feliz	<input type="radio"/>				
Expresiva emocionalmente	<input type="radio"/>				
Sensible, sentimental	<input type="radio"/>				
Activa, dinámica	<input type="radio"/>				
Responsable	<input type="radio"/>				
Decidida	<input type="radio"/>				
Reflexiva	<input type="radio"/>				
Con sentido del humor	<input type="radio"/>				
Constante, perseverante, tenaz	<input type="radio"/>				
Independiente	<input type="radio"/>				
Estable, equilibrada	<input type="radio"/>				
Madura, fuerte emocionalmente	<input type="radio"/>				
Admirable, elogiable	<input type="radio"/>				
Satisfecha conmigo misma	<input type="radio"/>				
Flexible	<input type="radio"/>				
Racional	<input type="radio"/>				
Honrada, honesta, moral	<input type="radio"/>				
Inteligente, lista	<input type="radio"/>				
Creativa, imaginativa, original	<input type="radio"/>				
Curiosa, con amplios intereses	<input type="radio"/>				
Observadora	<input type="radio"/>				
Organizada, ordenada en el trabajo o en las tareas académicas	<input type="radio"/>				
Con buena memoria	<input type="radio"/>				
Mentalmente rápida	<input type="radio"/>				
Capaz, competente en el trabajo o en tareas académicas	<input type="radio"/>				
Trabajadora, estudiosa	<input type="radio"/>				

#### 6. Percepción de la violencia en tu entorno \*

Las siguientes preguntas se refieren a cosas que han podido pasar en tu colegio, en la calle, en tu casa o que hayas visto en la televisión. Marca el número que elijas junto a la frase. 0- Nunca, 1- Una vez, 2- Algunas veces, 3- Muchas veces, 4- Todos los días. Marca solo un óvalo por fila.

0 1 2 3 4

¿Con qué frecuencia has visto como una persona pegaba o dañada físicamente a otra persona en el colegio?	<input type="radio"/>				
¿Con qué frecuencia has visto como una persona pegaba o dañada físicamente a otra persona en la calle?	<input type="radio"/>				
¿Con qué frecuencia has visto como una persona pegaba o dañada físicamente a otra persona en casa?	<input type="radio"/>				
¿Con qué frecuencia has visto como una persona pegaba o dañada físicamente a otra persona en la televisión?	<input type="radio"/>				
¿Con qué frecuencia te han pegado o dañado físicamente a ti en el colegio?	<input type="radio"/>				
¿Con qué frecuencia te han pegado o dañado físicamente a ti en la calle?	<input type="radio"/>				
¿Con qué frecuencia te han pegado o dañado físicamente a ti en casa?	<input type="radio"/>				
¿Con qué frecuencia has visto como una persona amenazaba con pegarte a otra en el colegio?	<input type="radio"/>				
¿Con qué frecuencia has visto como una persona amenazaba con pegarte a otra en la calle?	<input type="radio"/>				
¿Con qué frecuencia has visto como una persona amenazaba con pegarte a otra en casa?	<input type="radio"/>				
¿Con qué frecuencia has visto como una persona amenazaba con pegarte a otra en la televisión?	<input type="radio"/>				
¿Con qué frecuencia te han amenazado con pegarte a ti en el colegio?	<input type="radio"/>				
¿Con qué frecuencia te han amenazado con pegarte a ti en la calle?	<input type="radio"/>				
¿Con qué frecuencia te han amenazado con pegarte a ti en casa?	<input type="radio"/>				
¿Con qué frecuencia has visto como una persona insultaba a otra en el colegio?	<input type="radio"/>				
¿Con qué frecuencia has visto como una persona insultaba a otra en la calle?	<input type="radio"/>				
¿Con qué frecuencia has visto como una persona insultaba a otra en casa?	<input type="radio"/>				
¿Con qué frecuencia has visto como una persona insultaba a otra en la televisión?	<input type="radio"/>				
¿Con qué frecuencia te han insultado a ti en el colegio?	<input type="radio"/>				

## Violencia en las imágenes

Valore de 0 a 3 las siguientes imágenes, según el grado de violencia que transmiten, siendo "0" nada violentas y "3" muy violentas

### Imagen 1



37. Marca solo un óvalo.

- 0  
 1  
 2  
 3

38. ¿Por qué?

---

---

---

---

---

**Imagen 2**



39. Marca solo un óvalo.

- 0
- 1
- 2
- 3

40. ¿Por qué?

---

---

---

---

---

**Imagen 3**



41. Marca solo un óvalo.

- 0
- 1
- 2
- 3

42. ¿Por qué?

---

---

---

---

---

**Imagen 4**



43. Marca solo un óvalo.

- 0
- 1
- 2
- 3

44. ¿Por qué?

---

---

---

---

---

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**

---