

ARTÍCULO ORIGINAL

Medios audiovisuales y acoso escolar: buenas prácticas para la prevención y promoción de la convivencia

Lara López Hernáez

llopezhernaez@ucam.edu

Universidad Católica de Murcia

Carmen Sabater Fernández

carmen.sabater@unirioja.es

Universidad de La Rioja

RESUMEN. El grado de exposición y los hábitos de uso de los medios audiovisuales entre los alumnos influyen determinadamente en su comportamiento dentro de la escuela, tanto de forma positiva como negativa. Se ha pretendido averiguar qué opina la comunidad educativa respecto a la influencia que pueden tener estos medios y otros contextos sociales en el desencadenamiento de acoso escolar. Para obtener estos datos, se ha realizado un amplio estudio en la Comunidad Autónoma de La Rioja (España), a través de un cuestionario dirigido a 348 estudiantes de 12-16 años de la ESO; 4 grupos de discusión con padres y alumnos de la ESO; y entrevistas semiestructuradas a 30 profesores. La comunidad educativa opina que el mal uso de los medios audiovisuales es el principal contexto propiciador del comportamiento violento de los alumnos en la escuela, y especialmente entre los más jóvenes. Por el contrario, el uso correcto y pedagógico de los mismos, principalmente entre las familias, actuaría como estrategia educativa principal para prevenir el acoso escolar, fomentando la convivencia, tanto en los centros educativos como en el entorno familiar y social más amplio.

PALABRAS CLAVE. Medios audiovisuales, Comunidad Educativa, Acoso Escolar, Familia, Contexto Escolar, Convivencia, Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

Audiovisual media and bullying: best practices for prevention and promoting coexistence

ABSTRACT. The level of exposure and habits of audiovisual media use among adolescent students has great influence on its behavior within the school, both positively and negatively. We have tried to ascertain the views of the educational community regarding the influence of the media and other social contexts in the triggering of bullying. To obtain these data, it conducted an extensive study in La Rioja (Spain), through a questionnaire sent to 348 high school students from 12-16 years of ESO, 4 focus groups with parents and students, and semi-structured interviews aimed to 30 teachers. The educational community believes that misuse of the media is the main enabler context of violent behavior of students at school, and especially among the younger. On the contrary, the proper use and pedagogical thereof, and mainly among families, would act as major educational resources against bullying, promoting

coexistence, both in schools and in the family and social context.

KEY WORDS. Audiovisual Media, Educational Community, Bullying, Family, School Context, Coexistence, Information and Communication Technologies (ICT)

Fecha de recepción 07/10/2013 · Fecha de aceptación 25/09/2014

Dirección de contacto:

Lara López Hernández

Facultad de Ciencias Sociales y Comunicación. Dpto. de Educación
Universidad Católica de Murcia. Campus de los Jerónimos, 135.
30107-MURCIA

1. INTRODUCCIÓN

Olweus (1994) y Ortega y Mora-Merchán (1997) se refieren al acoso escolar como un fenómeno en el que existe una conducta de persecución física y/o psicológica realizada por un alumno contra otro de forma reiterada e intencionada, lo que ubica a la víctima en una situación de la que, en raras ocasiones, podrá salir por sus propios medios, lo que genera un sentimiento de maltrato y de indefensión. El mal comportamiento del alumno es fruto de la interacción con sus ambientes, los cuales influyen en su comportamiento y viceversa (Ortega, 2008). Según el enfoque ecológico de Bronfenbrenner (1979, 1986), la responsabilidad del mal comportamiento personal recae en todos los contextos interconectados en los que se desenvuelve el alumno. En este sentido, para intervenir de forma óptima contra el acoso escolar, hay que tener en cuenta a toda la comunidad escolar y social con la que el alumno interactúa, en tanto que la violencia no queda reducida a los alumnos implicados, sino que depende de otros contextos como la familia y la escuela, ente otros (Díaz-Aguado, 2003).

Bronfenbrenner (1979) expone cómo, en la época de la adolescencia, los medios audiovisuales o “exosistema” son muy frecuentados por los alumnos, que son más influenciados en su comportamiento. Desde los años 60, diversos estudios pusieron de manifiesto la relación positiva entre la agresión observada en las pantallas y la conducta agresiva de los jóvenes. Así, por ejemplo, diversas investigaciones llevadas a cabo en Estados Unidos verificaban que la visualización de la violencia mediática representaba una seria amenaza para la salud pública, ya que estimulaba el comportamiento violento de los jóvenes

(National Commission on the Causes and Prevention of Violence, 1969; Murray, Rubinstein y Comstock, 1972; National Institute of Mental Health, 1982).

En esta etapa, los estudios de Bandura (1977) argumentaban que los medios audiovisuales, como la televisión, son una fuente muy importante de imitación de la conducta agresiva, tanto por su predominio como por lo vívidamente que retratan los acontecimientos. El modelo de la “imitación social” propuesto por Bandura (1977), considera que el comportamiento agresivo es el resultado de un aprendizaje por observación e imitación de un modelo cercano y admirado por el alumno, el cual va a imitar una conducta agresiva si obtiene beneficios por ella. En esta línea, las películas violentas son capaces de conducir a la imitación de la agresividad en los jóvenes, sobre todo, entre los más jóvenes, y en aquellos cuyo desarrollo se ha visto seriamente afectado por la ausencia de un proceso de socialización normalizado (Brody, 1977, cit. por Hernández de Frutos y Casares, 2010: 58-59).

Sin embargo, el aprendizaje de la violencia a través de la televisión y otros medios audiovisuales no siempre se produce por imitación de las conductas observadas. Según la teoría de la “desensibilización fisiológica”, una excesiva exposición a la violencia televisiva disminuiría el nivel de excitación ante nuevas escenas violentas (Bjorkqvist, 1985, cit. por Martín Ramírez, 2007), fomentando la utilización de la violencia por el observador para lograr una cierta excitación, a cuyo nivel se habitúa, necesitando entonces una mayor dosis de violencia para sentir una excitación similar (Zillmann, 1982, cit. por Martín Ramírez, 2007). De la misma manera, esta misma exposición a la violencia podría tener un influjo modificador sobre actitudes y valores (Comstock, Chafee, Katzman, McCombs y Roberts, 1978; Gerbner, 1983, cit. por Martín Ramírez, 2007).

En este sentido, Liebert y Liebert (1974) habían analizado cómo, cuanto mayor es el nivel

de violencia en las pantallas que presencia el alumno adolescente, más dispuesto está a recurrir a la misma y proponerla como solución más eficaz de un conflicto; y si además, esta violencia virtual es vivida de forma continuada, puede ser una de las causas de las conductas agresivas de los alumnos en la escuela (Schultz y Schultz, 2005). La violencia verbal y física exhibida en imágenes crea insensibilidad a la misma, ya que en nuestro cerebro existen unas neuronas espejo que se activan cuando vemos una acción violenta (Sanmartín, 2006). Si vemos esas imágenes repetidamente, la activación de estas neuronas puede automatizarse y crear un efecto de inoculación, generando insensibilidad hacia la violencia.

La permanente exposición a escenas de contenido violento induce al receptor pasivo a interiorizar que la única manera de resolver sus problemas y conflictos es por el camino de la violencia, con lo cual, se fomenta la formación de patrones o estereotipos violentos (Fernández, 2001). El visionado continuado de estos contenidos en los medios audiovisuales, produce un decremento en la sensibilidad emocional del niño ante la violencia, y ofrece modelos simbólicos que juegan un papel fundamental en la conformación de la conducta, la modificación de normas sociales y ciertos efectos en el aprendizaje de los adolescentes, que pueden ser positivos o negativos (Fernández, 2001).

En la actualidad, la investigación sobre la televisión y las películas violentas, videojuegos y música, revela pruebas inequívocas de que la violencia mediática aumenta la probabilidad de un comportamiento agresivo y violento en contextos inmediatos y a largo plazo. La violencia mediática también produce aumentos a corto plazo en agresión por activación (*priming*), favoreciendo pensamientos agresivos, aumentando la activación fisiológica y provocando una tendencia automática a imitar los comportamientos observados, especialmente en los niños (Anderson et al., 2003). La violencia mediática produce aumentos, a largo plazo, en la agresión y en la violencia mediante la creación de guiones y esquemas de interpretación de larga duración, accesibles de forma automática, así como creencias y actitudes acerca de conductas agresivas adecuadas en contextos sociales determinados. Y como ya señalábamos, la exposición repetida a la violencia desensibiliza respuestas emocionales negativas de los

individuos a la violencia, haciendo así más fácil pensar en participar en la violencia y en la disminución de las reacciones empáticas de ayuda a las víctimas de la misma. El creciente cuerpo de investigación de videojuegos produce esencialmente las mismas conclusiones (Anderson et al., 2003: 104).

Hernández de Frutos y Casares (2010: 59) señalan cómo las relaciones entre el grado de exposición a contenidos televisivos violentos en la infancia y adolescencia y los comportamientos agresivos y violentos en la edad adulta se han confirmado, tanto en investigaciones longitudinales (Johnson et al., 2002; Huesmann et al., 2003) como en el metaanálisis de los estudios experimentales, que revela una asociación altamente significativa entre la exposición a la televisión y el comportamiento agresivo o antisocial entre los niños y adolescentes (Paik y Comstock, 1994).

Si nos atenemos a la relación entre los medios audiovisuales y el acoso escolar, Coyne, Archer y Eslea (2004) encontraron que la agresión indirecta de los medios audiovisuales puede tener un impacto real sobre la agresión posterior entre escolares. En esta línea, Linder y Gentile (2009) examinaron los efectos de la violencia en los medios, tanto en las formas físicas directas como en las formas no físicas indirectas de agresión. Los resultados de este estudio mostraron una fuerte asociación entre la exposición a la violencia en la televisión (directa e indirecta) y la agresión infantil. En la misma línea, los resultados de un estudio reciente (Fanti y Avraamides, 2011) indican que la exposición repetida a los medios audiovisuales, reduce el impacto psicológico de la violencia a corto plazo y crea desensibilización a la violencia mediática. Como resultado, los espectadores tienden a sentir menos simpatía hacia las víctimas de la violencia.

Un estudio realizado en ocho países de Europa y Norteamérica (Kuntsche et al., 2006) investiga la relación existente entre ver la televisión y las diferentes formas de acoso. Los resultados indican que, aunque todas las formas de acoso se asocian con la televisión en los análisis bivariados, sólo las formas verbales (“llamar nombres ofensivos” y “difundir rumores”) fueron significativas en los modelos de regresión múltiple. Estas relaciones fueron observadas de forma consistente en los ocho países participantes. Sin embargo, la asociación

entre ver la televisión y las formas físicas de acoso, como “patadas”, o “empujar a su alrededor”, varió según los países. En la mayoría de países que dedican también el fin de semana a ver la televisión, los televidentes frecuentes eran más propensos a patear o empujar a otro/os estudiante/es, además de utilizar con mayor frecuencia formas verbales de intimidación, que no era el caso de las culturas en las que esta exposición se producía solo entre semana. Estos resultados demuestran la importancia de limitar el tiempo dedicado a ver la televisión sin supervisión, así como la necesidad de motivar a los adolescentes a participar en actividades familiares conjuntas o en actividades organizadas al acabar la escuela.

En este sentido, los resultados del último *Informe del Defensor del Pueblo de La Rioja* (2008) muestran que los alumnos y profesores opinan que una causa principal de que haya alumnos agresores, es que éstos pasan varias horas al día jugando con videojuegos y viendo series televisivas en las que predomina la violencia. Estudios sobre televisión y valores morales en los adolescentes, realizados en la UPV (Universidad del País Vasco) también corroboran esta idea, concluyendo que muchos alumnos adolescentes se identifican personalmente y asumen de forma real, el rol de los protagonistas de sus series favoritas que, en la mayoría de los casos, no representan modelos prosociales para seguir (Medrano, Cortés, Aierbe y Orejudo, 2010).

Asimismo, un estudio realizado en la Comunidad Autónoma de Navarra, basado en la metodología de encuesta a 603 estudiantes de la ESO, corrobora la relación entre la frecuencia de observación de la televisión, la exposición a actos violentos y la prevalencia del *bullying* (Hernández de Frutos y Casares, 2010: 64-67). La exposición de niños a escenas violentas en los medios facilita comportamientos similares inmediatamente después, es decir a corto plazo, al menos en algunos sujetos (Rosenthal, 1986; Leyens, Camino, Parker y Berkowitz, 1975; Comstack, 1980; Geen, 1990, cit. por Martín Ramírez, 2007) y también a largo plazo, gracias a resultados de estudios longitudinales (Huesman y Miller, 1994; Viemerö, 1988, cit. por Martín Ramírez, 2007).

Aunque también se han encontrado estudios que dicen lo contrario; por ejemplo, Feshbach y

Singer (1971, cit. por Martín Ramírez, 2007) tras proyectar películas violentas y no violentas a dos grupos de chicos con un pasado de delincuencia, observaron un mayor número de interacciones agresivas en aquellos que habían visto películas no violentas. Según su interpretación, este aparente aumento de la agresividad tras ver películas no violentas sería más bien fruto de la frustración, pues las películas resultaban demasiado aburridas. Y Milgran y Shottland (1973, cit. por Martín Ramírez, 2007), tras proyectar programas televisivos en los que se observaban diversos comportamientos agresivos y antisociales –como robar o utilizar el teléfono para agredir a otros–, tampoco observaron cambios significativos en la conducta.

En ocasiones, los medios audiovisuales muestran enseñanzas incompatibles con las familiares y con aquéllas que los centros educativos pretenden interiorizar en sus alumnos. “*Uno de los contravalores sociales y precursores de la violencia escolar que se enseña en los medios es el narcisismo causante de la rivalidad y competitividad*” (Piñuel y Oñate, 2007:64). Los valores consumistas y hedonistas de la televisión, por ejemplo, son enemigos del esfuerzo (Sanmartín, 2006) que enseña la escuela, y un porcentaje muy alto de las programaciones televisivas actuales consisten en programas en los que se compete para conseguir una pareja en función de atributos externos, u obtener cualquier recompensa de forma inmediata, algo que hace que los alumnos se frustren y aumente la probabilidad de que se comporten de forma inadecuada. En la mayoría de las ocasiones, la escuela y los medios audiovisuales enseñan valores diferentes (Vázquez, 2000), no hay una coordinación de intereses entre ellos, ya que la escuela promueve la autonomía, el respeto, la tolerancia, el pacifismo y la cooperación, además de enseñar a valorar la capacidad crítica y racional para argumentar. Sin embargo, los medios audiovisuales como la televisión, Internet o algunos videojuegos preferidos por los adolescentes, fomentan el individualismo, exponen contradicciones en sus mensajes, y valoran principalmente factores como el éxito social, la belleza física y la competitividad (Vázquez, 2000). Por ello, sería importante que existiese una mayor coherencia de contenidos entre los medios audiovisuales y la escuela, pues solamente el 1% de los temas que aparece en la televisión está vinculados a la escuela (García Matilla, 2007) y el porcentaje es aún menor en

Internet. En este sentido, varios países europeos han difundido programas virtuales para niños y adolescentes cuyo objetivo es reforzar la labor de la escuela (García Matilla, 2007). Es necesario crear programas audiovisuales que se comprometan con la educación porque, hasta ahora, solo han realizado una mirada sesgada de la misma; teniendo en cuenta que, aunque no eduquen, los alumnos sí aprenden de ellos (García Matilla, 2007; Orozco, 2010).

Otro problema de especial importancia en las pantallas, es que siguen mostrando actitudes sexistas, bien, a través de anuncios publicitarios, bien, a través de las series y videojuegos preferidos por los jóvenes, en los que se sigue representando a las mujeres dentro del hogar, como seres sensibles y por el contrario, a los hombres como protectores de las mismas (Díaz-Aguado, 2009). Esto se ve reflejado también en la escuela, ya que la mayoría de los estudios muestran diferencias entre chicos y chicas en el porcentaje y en las formas de acoso (López Hernández, 2013).

A comienzos de 1990, la mayoría de los investigadores en el campo había llegado a un consenso de que el efecto de la violencia en los medios audiovisuales sobre el comportamiento agresivo y violento era real, causal y significativo, como demuestran, por ejemplo, el *Report for the American Psychological Association* (Eron, Gentry, y Schlegel, 1994) o la *Join Statement on the Impact of Entertainment Violence on Children* (2000). Sin embargo, pese a que la investigación indica los efectos adversos de la violencia en los medios, no podemos dejar de señalar algunos estudios críticos que minimizan estos efectos o los relacionan con otras variables ecológicas en asociaciones más complejas (Fowles, 1999; Freedman, 1984, 2002; Rhodes, 2000).

Por ejemplo, para Stavrinides et al. (2013: 76), la exposición a programas de contenido violento y el acoso escolar están estrechamente relacionados entre sí. Pero según los autores, son los niños que tienen más limitadas sus oportunidades de socialización, por falta de alternativas saludables, junto con una falta de orientación y supervisión de los padres, los que pueden verse más expuestos a la elección de programas de televisión violentos, como medio de socialización. A su vez, se convierte en un factor de riesgo para la futura participación en el

acoso o en incidentes violentos, además de ser un importante factor de refuerzo para los niños agresores –que ya participan como acosadores en incidentes de intimidación– que eligen, en mayor medida, programas violentos en la televisión, como un sustituto de la satisfacción que sienten por imponerse a otros niños. En este mismo sentido, Medrano et al. (2010) llegan a la conclusión de que la influencia de los mensajes violentos en las pantallas no se produce siempre con la misma intensidad en todos los alumnos, cada adolescente reacciona de forma diferente, pues las imágenes tienen una influencia más negativa en aquellos alumnos considerados de alto riesgo, en los que confluyen variables personales, familiares y sociales que les hacen más vulnerables a desarrollar ciertos comportamientos agresivos hacia sus compañeros.

Stein y Friedrich (1975) también demostraron que los programas de televisión violentos pueden tener un mayor impacto en los individuos que ya denotaban comportamientos claramente agresivos anteriormente. En este sentido la teoría de Berkowitz (1984, cit. por Martín Ramírez, 2007) dice que la frecuente visión de escenas violentas activaría pensamientos predeterminados relacionados con la violencia que se activarían después transformándose en sentimientos y tendencias agresivas.

Estos medios contribuyen secundariamente a la construcción del delincuente sólo cuando en él se ha dado un desarrollo que les concede a sus mensajes un sentido que para otros no tienen. En estos medios el muchacho puede encontrar conocimientos que contribuyan a la eficacia de sus actividades delictivas así como valores que pueden fortalecer los suyos como el pragmatismo y la valoración positiva de la violencia (Samudio, 2001:70)

En este sentido no se puede demostrar una conexión causal, por lo que sería conveniente evitar una sobrevaloración del influjo de los medios de comunicación sobre la violencia y olvidar la participación de otros factores (Huesmann y Millar, 1994, cit. por Martín Ramírez, 2007). Habría que considerar que la conducta agresiva es producto de la convergencia, en continua y dinámica interacción, de toda una serie de fuerzas psicobiosociales, peculiares de cada persona, así como su interacción con el

ambiente sociocultural, económico y educativo en el que cada uno se desenvuelve. Entonces, podría resultar más productivo buscar posibles causas más importantes de la agresión en otros lugares, tales como las diferencias ambientales y culturales, los modelos familiares y cognitivos y, por supuesto, las peculiaridades psicológicas de cada sujeto (Ramírez, 2001). Aquellos que ven estos programas violentos, serían más agresivos y los niños agresivos elegirían programas violentos (Fernández, 2001).

Por todo ello, en esta investigación nos planteamos los siguientes objetivos:

- 1) Averiguar qué opina la comunidad educativa respecto a cómo y en qué medida influyen los medios audiovisuales en el desencadenamiento de acoso escolar.
- 2) Conocer qué opina la comunidad educativa respecto a cómo y en qué medida influyen otros contextos sociales del alumno, como la familia o la escuela, en que haya casos de acoso escolar.
- 3) Saber si las variables “género” y “edad” son significativas en la influencia que tienen los contextos que rodean al alumno en el desencadenamiento de acoso escolar.

2. METODOLOGÍA

La metodología seguida en este estudio se sustenta en la triangulación de metodologías cualitativa y cuantitativa, que nos permite recoger la complejidad de fenómenos que conforman, influyen y vertebran el contexto educativo. En relación a estos fenómenos, concretamente, al acoso escolar, nos planteamos una serie de hipótesis o preguntas de investigación que han servido de guía para la presente investigación.

2.1. Las hipótesis

Las hipótesis de la investigación fueron las siguientes:

- a) La comunidad educativa piensa que la violencia en los medios audiovisuales influye determinantemente en la prevalencia del acoso escolar.
- b) Otras variables como una inadecuada educación familiar o una mala gestión en la convivencia de los centros, unidos a la falta

de implicación de algunos profesores, pueden tener un papel aún mayor en el desencadenamiento de acoso entre alumnos.

- c) El género y la edad pueden ser variables mediadoras de la influencia en las diferentes formas y/o contextos del acoso escolar.

2.2. El diseño metodológico

Las hipótesis planteadas parten de métodos cualitativos y cuantitativos, con la finalidad de optimizar la validez y el grado de confianza de los resultados. La naturaleza de este estudio es básicamente descriptiva; no obstante, se han aplicado pruebas estadísticas para determinar posibles niveles de asociación entre las variables que presentan mayor relación con el acoso escolar.

Las fases seguidas en la investigación han sido las siguientes:

1. Determinar el problema de investigación, en nuestro caso, centrado en los contextos que influyen en el acoso escolar en la comunidad autónoma de La Rioja.
2. Definir objetivos e hipótesis, tal y como ya se han expuesto.
3. Seleccionar la metodología de investigación y las técnicas de recogida y análisis de los datos. Para ello, hemos utilizado la triangulación de métodos que consiste en combinar diferentes metodologías en la medición de un problema de investigación.

De esta forma, los métodos y técnicas empleados en el estudio han sido:

- En la parte dedicada a metodología cuantitativa, se ha empleado la técnica de la encuesta, que consiste en *“la aplicación de un procedimiento estandarizado para recabar información de una amplia muestra de sujetos”* (Cea D’Ancona, 1998: 240). En este caso, la muestra estaba formada por estudiantes de 12-16 años de la ESO en centros ubicados en la Comunidad Autónoma de La Rioja. La finalidad del uso de esta técnica es obtener estadísticos de naturaleza univariable y bivariable, para obtener datos de las frecuencias y las relaciones entre las variables del estudio.

- En la parte dedicada a metodología cualitativa, se han utilizado dos técnicas cualitativas: la entrevista semiestructurada, que permitía un diseño más flexible para profundizar y ampliar la información ya que “*es guiada por un conjunto de preguntas y cuestiones básicas a explorar, pero ni la redacción exacta, ni el orden de las preguntas está predeterminada*” (Erlandson, Harris, Skipper y Allen, 1993: 85-86) que fue realizada a una muestra de 30 profesores; y el grupo de discusión que permite obtener “*un marco para captar las representaciones ideológicas, valores, formaciones imaginarias y afectivas, etc. dominantes en un determinado estrato, clase o sociedad global*” (Ortí, 1989: 198). En este caso, el objetivo era obtener las representaciones sobre el acoso escolar de los padres y de los alumnos, de forma independiente.

4. Diseñar instrumentos adecuados a los objetivos e hipótesis de partida. Para elaborar el cuestionario para la encuesta, se tomó como referencia el “Cuestionario sobre el acoso escolar” del Dr. Antonio Medina (2006), cuyo diseño se adaptó a los objetivos generales de la investigación con la finalidad de elaborar un instrumento específico para esta investigación. Asimismo, se tuvieron en cuenta las orientaciones de Ortega (2008) para analizar el fenómeno del acoso escolar, que considera que el cuestionario es la técnica más completa, debido fundamentalmente a la garantía de anonimato, y recomienda el empleo de más de una nominación: la de los iguales o preguntas acerca del acoso entre otros; la propia o preguntas acerca del acoso recibido o ejercido por uno mismo; y la de los docentes u otros adultos, con el fin de extraer información desde diferentes perspectivas, para facilitar su posterior contraste. Por esta razón, en el diseño del cuestionario, se llevó a cabo una nominación entre iguales, en algunas preguntas, y nominación propia, en otras.

5. Verificar la validez y fiabilidad de dichos instrumentos.

El cuestionario se sometió a una valoración inter-jueces, con el fin de garantizar su validez interna y externa. Con este fin, se seleccionó una

muestra de composición heterogénea y similar a la del universo, formada por diez profesores universitarios pertenecientes a las áreas de conocimiento de *Didáctica y Organización Escolar*, y *Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación*; un profesor, un padre y un alumno de la ESO.

Su valoración consistió en evaluar: a) posibles errores de comprensión en la formulación de las preguntas, b) claridad en la formulación, c) orden y estructura de las cuestiones presentadas, y d) amplitud de las cuestiones.

Tras el análisis de estas recomendaciones, se procedió a modificar el cuestionario inicial, obteniendo un instrumento constituido por 31 preguntas, distribuidas en cuatro dimensiones: conocimiento y características del acoso escolar, medidas contra el acoso, clima de convivencia y ambientes e incidencia.

Una parte de las preguntas se basaba en un instrumento preexistente, por lo que se estimó necesario pre-testarlas ya que “*el lenguaje cambia constantemente y el significado de las preguntas puede estar influido por el contexto de las preguntas adyacentes*” (Converse y Presser, 1994: 133). El objetivo del pre-test consistía en analizar la consistencia interna y la fiabilidad de las preguntas, mediante el establecimiento de preguntas de control, con la finalidad de contrastar la calidad de la información del entrevistado para garantizar el control de coherencia y de veracidad (Díaz de Rada, 2001: 86- 87). Para ello, se administró aleatoriamente el cuestionario piloto a 35 alumnos, un porcentaje equivalente al 10% de la muestra final. Estos datos se tabularon con el programa de estadística SPSS 19.0 de Windows. Posteriormente, se obtuvieron los análisis de frecuencias y porcentajes para mantener sólo aquellas preguntas que fueron respondidas con un porcentaje superior al 10%, desestimando las cuestiones restantes que quedaron como residuales. Por último, se procedió a estudiar la fiabilidad del cuestionario a través de la prueba Alpha de Cronbach, obteniendo un alto resultado, cercano a 1 (0,8938), con lo que podemos confirmar que la herramienta de análisis presenta un alto nivel de fiabilidad.

En este artículo, se presentan solo las preguntas del cuestionario, y los resultados de las

técnicas cualitativas relacionadas con el objeto de estudio (efectos de los medios de la violencia en la prevalencia e incidencia del acoso escolar). En concreto, se analizan los resultados relacionados con los objetivos: Objetivo 1 y 2) ¿Qué ambientes sociales influyen más en que haya acoso entre alumnos? y Objetivo 3) ¿Las variables género y edad influyen o condicionan la influencia de estos contextos en el acoso escolar?

En relación a las entrevistas realizadas en este estudio, su tipología es “semiestructurada”, ya que el objetivo era recoger la opinión y actuación de los miembros de la comunidad educativa (profesores y alumnos) en un marco abierto y flexible. Las cuestiones que se vinculaban con los tres objetivos son las siguientes: Objetivo 1) ¿Crees que los medios de comunicación influyen más que otros contextos del alumno en su comportamiento? ¿En qué porcentaje?; Objetivo 2) ¿Cómo influyen la familia y la escuela?; y Objetivo 3) ¿El grado de influencia de estos contextos puede depender de la edad y del género?

La finalidad de la aplicación de la técnica de los grupos de discusión derivó de la necesidad de acceder a mayor cantidad (sinergia grupal) y cualidad de la información (puesta en común y contraste entre diferentes perspectivas). La selección de preguntas se realizó a partir de los siguientes objetivos: Objetivo 1) ¿Creéis que la violencia audiovisual fomenta la violencia entre alumnos?; Objetivo 2) ¿Pensáis que el ambiente familiar y el del instituto pueden aumentar el mal comportamiento de los alumnos?; y Objetivo 3) ¿El grado de influencia de estos contextos puede depender de la edad y del género?

Tanto el guión de la entrevista semiestructurada como el de los grupos de discusión fueron validados mediante la técnica Delphi, aplicada en el mismo grupo de expertos que participó en la validación del cuestionario. Asimismo, se realizó una entrevista y un grupo de discusión piloto para adaptar las preguntas a las características y opiniones de los individuos seleccionados.

6. Análisis de los resultados. Una vez administrados todos los instrumentos, se procedió a codificar, tabular y analizar la información recogida, con el empleo de diferentes técnicas. Los datos de tipo

cuantitativo se analizaron con la ayuda del programa de análisis estadístico SPSS 19.0, mediante el que se obtuvieron estadísticos descriptivos univariados (frecuencias y porcentajes) y bivariados (coeficientes de contingencia entre las variables dependientes e independientes), en concreto, se utilizaron las pruebas estadísticas Chi-cuadrado de Pearson, Razón de Verosimilitud, Phi y V de Cramer, para conocer si existía asociaciones significativas entre las variables y la intensidad de las mismas. Respecto a la información de carácter cualitativo, se procedió a la codificación de la información mediante el software Atlas.ti, implementando cuatro fases de análisis: a) Contacto primario con el documento (organización, clasificación y lectura inicial); b) Preparación del documento; c) Análisis (construcción, denominación y definición de categorías de primer y segundo orden y creación de redes); y d) Interpretación analítica (descripción de hallazgos o teorización) (Varguillas, 2006: 74)

7. Obtención de conclusiones y difusión de los resultados a los centros colaboradores en la investigación, así como a la comunidad científica.

2.3. Los participantes

La población o universo del estudio estaba formado por un total de 10.073 alumnos que, durante el curso 2009-2010, estuvieron matriculados en cualquiera de los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). El tamaño muestral total estimado según el tamaño del universo, un error muestral de 5% y un nivel de confianza del 95%, fue de 342 estudiantes. No se disponía de base de sondeo pero existía información sobre las características globales del universo, tanto de datos de matriculación como de variables sociodemográficas. A partir de estos datos, se seleccionó el muestreo por cuotas que garantiza un mayor nivel de representatividad. Mediante los datos estadísticos de la población escolarizada en La Rioja (Gobierno de La Rioja, 2010a, 2010b), se elaboró una muestra por cuotas marginales por características independientes, según la distribución porcentual por tipo de centro (público-privado), por zona (Logroño y su Comarca), por nivel educativo de matriculación y por género, durante el Curso escolar 2009-10.

	Tipología centro		Localidad centro		Curso		Género	
	Público	Concertado	Logroño	Comarca	1º-2º	3º-4º	Chicos	Chicas
N	206	142	215	133	190	158	179	169
%	59,2	40,8	61,8	38,2	54,6	45,4	54,1	48,6

Tabla 1. Distribución de la muestra. Elaboración propia

Las entrevistas semiestructuradas fueron realizadas a una muestra de 30 profesionales de la educación: profesores, tutores, orientadores, directores y una jefa de estudios. En el trabajo de campo, la nota predominante fue la implicación en el estudio, con una mayor participación de la comarca respecto a Logroño, más mujeres que hombres y más profesionales de centros públicos que de concertados.

El muestreo de los grupos de discusión se basó en una distribución independiente de

alumnos y alumnas, por un lado, y padres y madres, por otro. Para garantizar los criterios de homogeneidad intragrupal y heterogeneidad intergrupala, se realizaron cuatro grupos: dos grupos formados por alumnos y otros dos por padres y madres, con características basadas en las variables de estudio (tipo de centro, niveles educativos, zona y género) El número de participantes fue de 8 personas por grupo como se observa en la Figura 1.

	GRUPO ALUMNOS-1	GRUPO ALUMNOS-2	GRUPO PADRES-1	GRUPO PADRES-2
N	8	8	8	8
Homogeneidad	-mujeres -zona Logroño -rol alumno	-hombres -otras zonas -rol alumno	- zona Logroño - centros públicos - rol padre	-otras zonas - centros concertados -rol padre
Heterogeneidad	-5 alumnas de públicos y 3 de concertados -3 alumnas de 3º de la ESO y 5 de 4º de la ESO. -todas viven en barrios diferentes de Logroño	-4 alumnos de 1º de la ESO y 4 alumnos de 2º de la ESO. -3 alumnos de centros concertados y 5 de públicos. -pertenecen a pueblos diferentes de la comarca del Najerilla.	-5 padres y 3 madres -las edad de ellos oscila entre 38 y 52 años. -pertenecen a diferentes barrios de Logroño.	-4 padres y 4 madres -las edad de ellos oscila entre 41 y 50 años. -pertenecen a diferentes pueblos de la comarca del Najerilla.

Figura 1. Muestra de los grupos de discusión

2.4. El procedimiento

En la selección de la muestra se tuvieron en cuenta todos los centros educativos públicos y concertados de Logroño y de cada una de las cabeceras de comarca (Alfaro, Arnedo y

Calahorra en La Rioja Baja; y Haro, Nájera y Santo Domingo en la Rioja Alta). La solicitud de colaboración se realizó mediante correo electrónico dirigido a los orientadores de cada centro, en el que se explicaron los objetivos de la investigación. Unas semanas más tarde, se contactó telefónicamente con ellos con el fin de

conocer su decisión acerca de su participación en la investigación. El alumnado participante fue elegido por parte de los orientadores y tutores de cada centro, de manera aleatoria. El número de participantes se fijó previamente teniendo en cuenta el número de alumnos por tipo de centro (públicos y concertados), localidad (Logroño y provincia) y curso (1º, 2º, 3º y 4º de ESO).

La administración del cuestionario se efectuó dentro de las clases, junto a los orientadores y, en algunos casos, con los tutores, con el fin de explicar mejor las instrucciones de cumplimentación a los alumnos participantes y facilitar que contestaran de forma más completa a todas las cuestiones. Los valores perdidos constituyeron el 0,21% de los casos, que fueron desestimados debido a que no resultaba un porcentaje significativo de la muestra.

Respecto a las entrevistas y grupos de discusión, se contactó con los participantes en el momento de la entrega de cuestionarios, acordando una cita para el encuentro. Esta se llevó a cabo en un lugar tranquilo, donde se les explicó a los participantes las consignas del trabajo, como que serían grabados, no hablar con rapidez y no citar nombres propios, entre otras cuestiones. Por su parte, con el fin de encontrar

más riqueza de datos, los participantes de los grupos de discusión se eligieron teniendo en cuenta los criterios de género, localidad de residencia, y pertenencia a diferentes tipos de centro y a diferentes cursos. Las conversaciones, tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión, fueron grabadas y procesadas (Gil Flores y Perera, 2001). Los diferentes datos fueron triangulados configurando una serie de resultados que exponemos a continuación.

3. RESULTADOS

Los resultados se van a exponer de acuerdo con los objetivos planteados en la investigación. En cuanto al primer objetivo, *averiguar qué opina la comunidad educativa respecto a cómo y en qué medida influyen los medios audiovisuales en el desencadenamiento de acoso escolar*, los resultados obtenidos se exponen en la Tabla 2. En ella, podemos observar cómo la mayoría de los alumnos participantes responde que el contexto más influyente en el desencadenamiento de casos de acoso entre alumnos son los medios audiovisuales, ya que el 33,6% dice que los adolescentes agresores consumen altas dosis de violencia en los medios audiovisuales.

¿Qué aspectos influyen más en que haya acoso entre alumnos?	Frecuencia	%	Contingencia-género	Contingencia-curso
1. Los adolescentes agresores consumen altas dosis de violencia en los medios audiovisuales	117	33,6	Chicas: 42,6% Chicos: 25,1%	1º y 2º: 37,9% 3º y 4º: 27,5%
2. Las familias están desestructuradas	56	16,1	Chicas: 15,4% Chicos: 16,8%	1º y 2º: 20,9% 3º y 4º: 9,2 %
3. En los centros no gestionan bien la convivencia	26	7,5	Chicas: 8,9% Chicos: 6,1%	1º y 2º: 8,7% 3º y 4º: 5,6 %
4. Los profesores no son competentes	11	3,2	Chicas: 1,8% Chicos: 4,5%	1º y 2º: 3,9% 3º y 4º: 2,1%
5. Los padres educan mal a sus hijos	67	19,3	Chicas: 24,0% Chicos: 14,2 %	1º y 2º: 24,6% 3º y 4º: 15,5%
6. No sabe, no contesta	71	20,4	Chicas: 17,2% Chicos: 23,5%	1º y 2º: 13,1% 3º y 4º: 31,0%
Total	348	100,0	100,0	100,0

Alpha de Crombach; (,8920); Contingencia género/ curso: Chi-cuadrado de Pearson: 16,900 (p=,005) / 28,592 (p=,000) ; Razón de Verosimilitud: 17,118 (p=,004) / 28,910 (p=,000) Phi: ,220 (p=,005) / ,287 (p=,000); V de Cramer: ,220 (p=,005) / ,287 (p=,000)

Tabla 2. Distribución de frecuencias, porcentajes y contingencia sobre los contextos influyentes en el acoso escolar.
Elaboración propia

En lo que concierne al segundo objetivo, *conocer qué opina la comunidad educativa respecto a cómo y en qué medida influyen otros contextos sociales del alumno como la familia o la escuela en que haya más o menos acoso*, los resultados obtenidos muestran que la mala educación de los padres hacia los hijos es considerada por los participantes como el segundo aspecto con más influencia en los casos de acoso escolar producidos (el 19,3%). En último lugar, los alumnos opinan que el contexto escolar, la incompetencia de los profesores o la mala gestión en convivencia de los centros, tendría una influencia reducida en que se produzcan más o menos casos de acoso entre escolares (3,2% y 7,5% respectivamente).

Para averiguar el tercer objetivo planteado, *conocer si las variables “género” y “edad” son significativas respecto a la influencia de estos contextos en casos de acoso*, hemos realizado un análisis del coeficiente de contingencia (tomando el valor porcentual de las variables independientes). Los datos estadísticos nos muestran que esta relación es percibida por las chicas y aún más por los alumnos de menor edad (1º y 2º de la ESO) (Ver Tabla 2).

Asimismo, cuando se pregunta a los profesores qué contextos influyen más en el comportamiento de los alumnos adolescentes, también opinan que, en la adolescencia, tanto la familia como los medios audiovisuales influyen determinadamente; dicen que los medios audiovisuales venden violencia, aunque también piensan que pueden ayudar a concienciar y educar si son bien utilizados, para lo que habría que formar a los padres en su uso. Por otra parte, según su opinión, la escuela sería la institución menos influyente. Los docentes tienen claro el papel que juega la edad en la mayor influencia de los medios audiovisuales en el comportamiento de los alumnos, pero no tienen tan clara una mayor o menor influencia según el género de los mismos:

Profesor 3 (profesor): *“la familia lo más importante, el día a día todo (...) pero los*

medios igualmente pues ponen en duda lo que la familia hace y el contraste es muy fuerte porque los medios les envuelven, todos ven física o química y piensan que porqué esto no ocurre aquí, entonces te das cuenta de cómo están embobados por ese tipo de programas”.

Profesor 8 (jefe de estudios): *“los medios audiovisuales venden programas basura y violencia entre los jóvenes”.*

Profesor 14 (director): *“yo censuro los medios, porque las noticias sobre los centros escolares son siempre negativas, sería necesario hacer vídeos en los centros para exponerlos al exterior de una forma positiva, para crear confianza entre todos, alumnos, profesionales y familias, y con esta base todo empezará bien. Los medios de comunicación quieren vender y lo único que vende es lo malo. Los padres cuando vienen a las jornadas ven que todo va bien y nos lo dicen. Me gustaría que saliese todo el tema de la convivencia en un proyecto bonito por Internet”*

Profesor 21 (profesor): *“en la primera parte de la adolescencia tanto los chavales como las chavalas son más influenciados por todo, y especialmente por los medios audiovisuales, claro está”*

Profesor 16 (profesora): *“hay que denunciarlo a los medios porque ellos difunden y conciencian”.*

Profesor 21 (tutora): *“el problema es que los padres no los controlan cuando los usan, pero es porque no saben hacerlo y creo que una de las labores de la escuela debería ser enseñar a los padres en el buen uso de las TIC y crear más programas audiovisuales para enseñar cultura y valores”*

Profesor 19 (jefa de estudios): *“la escuela no influye mucho, nosotros estamos atados de pies y manos, los chavales están atrapados por otras cosas de afuera que les gusta más”*

En los grupos de discusión de alumnos, la mayoría está de acuerdo en que los medios audiovisuales, principalmente la televisión, los videojuegos e Internet, influyen de forma significativa en su mal comportamiento. Sin embargo, al igual que los profesores, también piensan que, si los padres ejercerían una supervisión de los mismos, estos medios no influirían tan negativamente. Por otra parte,

también creen que la escuela tiene un papel reducido ante el acoso entre alumnos y que esta influencia es superior entre los alumnos más jóvenes:

Alumno 3, grupo 2: *“yo sé de un chico que se pasaba todo el día con la gameboy y era tela marinera, un peligro de tío”.*

Alumna 4, grupo 1: *“yo he ido a casa de una compañera de clase muy guerrera y hemos estado toda la tarde con Internet y la tele porque está sola, es que sus padres vienen tarde trabajar”*

Alumno 4, grupo 2: *“la escuela no tiene nada que ver en el comportamiento de algunos, porque los profesores no se enteran la mayoría de las veces”.*

Alumno 1, grupo 1: *“cuando eres más pequeño estás más apamplao y te crees todo más”.*

Los padres opinan también que los medios audiovisuales influyen tanto como la familia en el comportamiento violento de ciertos alumnos, y mayoritariamente entre preadolescentes. Piensan, a su vez, que si ellos mismos controlasen estos medios, acompañando a sus hijos mientras los utilizan, dejarían de influir negativamente, e incluso podrían promover un aprendizaje positivo. Y, al igual que el resto de participantes, están de acuerdo en el reducido papel de la escuela frente al comportamiento violento de ciertos alumnos:

Padre 4, grupo 2: *“yo creo que los medios sí que influyen, por ejemplo a través del tuenti o youtube salen cosas terribles que parecen lo más habitual, o por ejemplo en la serie de física o química que hacen barbaridades”.*

Padre 5, grupo 1: *“Los medios audiovisuales, sobre todo Internet contaminan todos esos valores de fondo que les damos nosotros”*

Padre 3, grupo 1: *“pero las familias que controlamos más a los hijos hacemos que estos no caigan en ese tipo de actuaciones (...), porque a esos chicos seguro que sus padres no les han dicho que eso es sólo una serie de televisión y no la vida”. “Está bien tener Internet en casa para informarte de cosas, el tema es que tú estés cerca y decir esto está bien y*

esto está mal y sobre todo cuando son más niños porque son más vulnerables”

Padre 7, grupo 2: *“se les comenta y se les dice que eso son tonterías y que es solamente una serie de ficción, y cuando sean más mayores entonces ellos lo sabrán, pero si eso se repite en la tele y no les controlas demasiado pues puede haber consecuencias graves”.*

Padre 5, grupo 2: *“mira, los profesores están solos ante el peligro, demasiado hacen (...) el mal comportamiento se aprende y se corrige fuera de la escuela”*

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En conclusión, según los resultados de la encuesta, los medios audiovisuales influyen determinadamente en el comportamiento agresivo del alumno, superando incluso a la educación recibida en la familia, por lo que se configuran como el factor más influyente entre los alumnos de los primeros cursos. Los profesores confirman esta opinión, matizando que el papel de la familia es fundamental, principalmente cuando los alumnos son más jóvenes. Tedesco y García Leiva (2002) analizan cómo los medios audiovisuales ejercen un bombardeo de estímulos mediatizados tecnológicamente que generan mensajes en forma constante y a un ritmo vertiginoso, en el que la rapidez obstaculiza la posibilidad de reflexionar, formándose por ello representaciones imaginarias de la realidad. Además, pueden servir como herramienta para hacer ver a los más jóvenes situaciones cotidianas que inciden directamente en la construcción de valores competitivos.

Los participantes añaden que, después de los medios audiovisuales y la familia, se encuentra el contexto educativo como la institución menos influyente de las tres en el desencadenamiento de actos de acoso entre alumnos. Los docentes también opinan que si los padres usan estos medios de forma positiva, pueden promover el efecto contrario, es decir, la adquisición y el desarrollo de valores para convivir en paz. Los medios audiovisuales tienen un papel imprescindible en la enseñanza de contenidos éticos, ya que pueden comportar el aprendizaje de la reflexión y el sentido crítico en los alumnos (Díaz Aguado, 1996, 2003). Se ha demostrado, además, que ciertos programas audiovisuales inducen un cambio positivo favorable hacia el

logro de la convivencia escolar y la resolución de conflictos entre los alumnos (Perochena, Rodríguez-Conde y Olmos, 2009). La televisión y otros medios audiovisuales ni son tan perjudiciales, ni desplazan a otras actividades, ni fomentan un consumo tan alto como en ocasiones se juzga. Pueden formar en valores más allá de su capacidad de entretenimiento, por lo que sería preciso utilizarlos como recursos educativos, y la institución escolar tiene la posibilidad de adoptarlos como contenidos y fuentes de aprendizaje (Medrano, 2008).

Los padres son responsables de la utilización de los medios audiovisuales dentro de casa, y deben enseñar a sus hijos a utilizarlos estableciendo unas normas y un horario semanal para su uso, pues si se abusa de los mismos, se producen daños psicológicos que pueden ocasionar que los hijos acosen en la escuela, más aún cuando el ambiente familiar es desfavorable, y el tiempo de exposición a la violencia audiovisual es grande (Orozco, 2010). Los daños no serán los mismos en el caso de que los padres dejen solo a su hijo frente a éstos, o por el contrario, les controlen (Musitu y Cava, 2001). Por tanto, la solución radica en establecer un diálogo razonable entre escuela y familia, para que la primera enseñe a padres y alumnos a enfrentarse a estos medios con actitud reflexiva y crítica.

Es absolutamente necesario tal y como señalan diversos autores (García Matilla, 2003; Aguaded, 2005; Rei-Baptista, 2007, cit. por Medrano, 2008) desarrollar programas específicos de educación para los medios, y a su vez, que las formas de expresión audiovisuales se integren en los aprendizajes escolares. Un modelo curricular abierto y flexible no puede fundamentarse exclusivamente en libros de texto, requiere de estrategias desarrolladas por el propio profesorado que aproveche las posibilidades didácticas de los medios audiovisuales (Medrano, 2008). Para ello, habría primero que formar a los creadores y difusores de estos programas, y más tarde a los profesores y padres, introduciéndolos y formándolos en una nueva pedagogía de los medios (Gabelas, 2007), con el fin de que ejerzan un rol constructivo en el fomento de valores para la convivencia social (Goldsmith, 2010).

Desde la escuela, hay que enseñar a pensar críticamente, analizando los mensajes tanto explícitos como implícitos de estos medios

(Rodríguez y Santana, 2006). Según un estudio acerca del uso de la televisión (Nigro, 2011), en el que se pretendía describir el diálogo que surge entre padres, docentes y alumnos acerca de cómo se utiliza este medio, se encontró que los padres y profesores no se ponen de acuerdo sobre su uso, y sobre cuáles son las influencias educativas de la televisión. En este sentido, los padres sienten que son responsables de los consumos de gran cantidad de programas para adultos de sus hijos, pero opinan no poder controlarlos debido a su desconocimiento, algo que puede extrapolarse a otros medios, como Internet y videojuegos.

De ahí la importancia de formarse para el uso adecuado de los medios audiovisuales, en tanto que pueden ser instrumentos muy positivos. Internet, por ejemplo, ayuda a estrechar la colaboración y comunicación entre tutores, profesorado y familias en torno a la acción tutorial del alumnado en general (Brazuelo y Gallego, 2009), y en torno a cualquier conflicto entre alumnos en particular. Gracias a ellos, se puede aumentar además la seguridad en las escuelas, con sistemas de alarma o colocando cámaras de seguridad en lugares a los que no pueden acceder los mayores (Harris y Harris, 2001). Sin embargo, su faceta más importante es que pueden generar aprendizajes positivos, ya que hay programas didácticos a través de las TIC que pueden enseñar a asimilar valores y formas de conducta correctas, en contraposición al uso pasivo que les dan los alumnos (Martín-Cuadrado, 2006). Algunos programas basados en TIC para prevenir la violencia entre adolescentes (ver Figura 2), como el programa Evalúa, el Visionary o el Netdraw, (citados en Merino González, 2008), nos han permitido comprobar que su utilidad puede ser un complemento de extraordinario valor para la prevención del acoso escolar junto a otros instrumentos no virtuales, por lo que hay que aprovechar su lado positivo desde la educación (Díaz-Aguado, 2003).

En este sentido, un estudio realizado por Román Graván, Domenec Martos y Fernández Batanero (2005), llevado a cabo con alumnos de Pedagogía de la Universidad de Sevilla, demostró que el uso de las TIC, y en concreto, el vídeo, favorece el trabajo en grupo fomentando la convivencia entre alumnos dentro de la escuela. Otra experiencia de este tipo llevada a cabo por Lacasa, Mudarra, del Castillo, García y Martínez Borda (2002), con alumnos de Secundaria y que tenía por objetivo educar en la convivencia a

través del análisis del papel de la televisión, dio como resultado que, a través de la reconstrucción narrativa de los contenidos televisivos, se pueden favorecer las estructuras que sostienen el pensamiento creativo del alumno, su conciencia crítica y su comprensión de la dimensión moral.

Como conclusión final, se deduce que el consumo de violencia audiovisual entre los alumnos, se ha considerado uno de los aspectos más influyentes, unido a una socialización inapropiada en el ámbito familiar, en el aumento de casos de acoso escolar. Por esta razón, se considera imprescindible enseñar el buen uso de los medios audiovisuales a toda la comunidad educativa y, especialmente a los padres, ya que si aprovechamos el lado positivo de estos medios, fomentaremos contenidos culturales y valores prosociales para prevenir la violencia y promover la convivencia, dentro y fuera de la escuela. Pero para que el consumo de estos medios sea realmente educativo, hay que saber leer, de igual manera que se puede hacer con los textos escritos, pues la calidad de la recepción del mensaje dependerá no únicamente de la intención del emisor y de las características del mensaje, sino también, de la capacidad y formación para la lectura audiovisual del receptor-espectador (Gutiérrez Moar, Pereira y Valero, 2006, cit. por Medrano, 2008).

Para ello, desde la escuela hay que favorecer la toma de conciencia respecto a los modelos que transmiten en estos medios, y contrastarlos con aquellos modelos en los que queremos educar. La lectura que estimule la reflexión y la crítica respecto a los programas preferidos por los alumnos, pueden convertirse en herramientas que modifiquen los propios hábitos de su uso (Medrano, 2008). El profesorado que se decida a trabajar los contenidos a través de estos medios, deberá plantear preguntas abiertas que favorezcan la discusión y promuevan la confrontación de

ideas con el objetivo de que se adquiriera un sentido crítico respecto a los mismos (Medrano, 2008).

Educar en la selección previa de programas y contenidos audiovisuales, controlar el tiempo de consumo y facilitar el covisionado, son algunas de las primeras estrategias para favorecer un consumo responsable (Martínez, 2002; cit. por Medrano, 2008). La UNESCO hace hincapié en una educación de los medios audiovisuales que fomente una conciencia crítica y participativa por un lado, y por otro, que los propios medios adquieran un compromiso profundo con la educación (Medrano, 2008). Pérez Tornero (2003, cit. por Medrano, 2008) ha destacado la unánime reclamación por parte del sector educativo para que los medios audiovisuales, especialmente la televisión e Internet, formalicen un compromiso serio con la educación, abandonando las servidumbres a las exigencias puramente comerciales y la búsqueda de audiencias a cualquier precio.

Por tanto, es urgente analizar y evaluar los contenidos en la televisión, en videojuegos e Internet (Sanmartín, 2007), para llevar a cabo un plan de reconversión en contenidos educativos y prosociales. Si los padres y otros educadores acompañan a estos jóvenes en el uso de estos medios, hablando y reflexionando sobre esos contenidos y guiándoles sobre cómo y cuándo utilizarlos, estos pueden convertirse en un instrumento informativo y educativo para luchar contra la violencia, a la vez de fomentar la capacidad creativa, la tolerancia, la comprensión y la solidaridad, como complementos a la función educativa que los padres y profesores ejercitan, proporcionando un desarrollo armónico y equilibrado de la personalidad.

MEDIOS AUDIOVISUALES Y ACOSO ESCOLAR:
BUENAS PRÁCTICAS PARA LA PREVENCIÓN Y PROMOCIÓN DE LA CONVIVENCIA

Programas	Descripción
Taller Anti- Violencia (Hernández, Lacasa y Cruz, 2002)	Se ofrecen tareas que pueden considerarse creativas para prevenir la violencia entre alumnos. Por ejemplo, la creación de una página Web, que nos permite acercarnos a los contextos habituales y significativos de los alumnos con el fin de favorecer el sentido de pertenencia al grupo y sentimientos de armonía o sintonía que favorecen climas de convivencia.
Programa informático IESOCIO (Martín Babarro, 2007)	Programa de ayuda a profesores y padres para detectar el acoso escolar en fases muy tempranas. Se trata de un juego en el que aparecen fotografías de todas las caras de los compañeros de clase y, a través de diferentes preguntas, sobre las relaciones entre ellos. El alumno va haciendo clic en la cara del alumno que corresponda y con todas las respuestas el programa realiza un cruce de datos. Los resultados muestran quiénes son los alumnos más conflictivos y los que tienen más peso en el grupo, entre otros aspectos. Esta información permite a los tutores orientarse sobre la clase de alumnos que tienen y cómo distribuirlos por grupos de trabajo de forma equilibrada o incluso en aulas diferentes para el año siguiente. A través de esta herramienta, el profesorado puede pedir la colaboración de los alumnos percibidos positivamente para que fomente la integración de los alumnos aislados.
Proyecto Evalúa (citado en Merino González, 2008)	Sustituye el cuaderno del profesor para informar a los padres por una <i>PDA (asistente digital personal)</i> mediante la que se tiene informados a padres, profesores y tutores. Se trata de que los profesores introduzcan en la Red, la actitud y el trabajo del alumno en clase, los trabajos o deberes que debe hacer y otras notas. Sin embargo, la implicación de los padres es meramente pasiva de recepción de información, por eso se debiera de abrir un apartado en el que los padres participen y que esto también fuera valorable en la evaluación global de los alumnos.
Programa VISIONARY (citado en Merino González, 2008)	Dentro del programa global Sócrates, pretende promover la cooperación europea a través de las TIC, con el portal de actividades para prevenir la violencia escolar. Estas actividades hacen reflexionar sobre esta problemática y desarrollar valores de convivencia democráticos. Está dirigido a padres, alumnos, profesores y diferentes organizaciones.
Programa NETDRAW y análisis de datos UCINET. Instituto Catalán de Estudios de la Violencia -ICEV- (Merino González, 2008)	Analiza casos de acoso a través de redes sociales. Se pregunta a los alumnos, con quienes se relacionan en el patio y se observa a quien acuden si alguien se burla de ellos, entre otros aspectos. Gracias a esta perspectiva gráfica, se obtiene información sobre los alumnos que se encuentran en el centro e intermedian de forma natural, ya que la amistad es un factor muy importante para el estudio del acoso y para fomentar lazos afectivos ayuda a prevenir el acoso.
Programa “Escuelas para el mañana” (Marina y Bernabeu, 2009)	Una iniciativa del gobierno sueco que favorece el trabajo en red de alumnos y profesores, con el trabajo en equipo, la implicación de los padres y la participación en otras comunidades educativas, integrándose en redes más amplias y aumentando así los recursos de los centros.
Programa Kiva, (Salmivalli y Peets, 2010);	Juegos de rol, cortometrajes de otras experiencias a través del ordenador. Lo trabajan los propios profesores 20 horas cada año pero implican a los padres y se les envía una guía para que los sigan practicando en casa. Ha resultado muy positivo por tener en cuenta la naturaleza grupal del acoso, ya que hace reflexionar sobre el apoyo del grupo.

Figura 2. Programas basados en TIC a favor de la convivencia escolar

BIBLIOGRAFÍA

- Aguaded, J.I. (2005) Televisión de calidad: Prolegómenos. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 25 (1). Ejemplar dedicado a: Televisión de calidad: Congreso Hispanoluso de Comunicación y Educación. Huelva, 17-18
- Anderson, C.A., Berkowitz, L., Donnerstein, E., Rowell Huesmann, L., Johnson, J.D., Linz, D., Malamuth, D. y Wartella, E. (2003). The influence of media violence on Youth. *Psychological science in the public interest*, 4 (3), 81-110.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *La investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Brazuelo, F. y Gallego, D. (2009). Sistema de gestión tutorial vía SMS e Internet. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 34, 49-67.
- Brody, S. (1977). *Screen violence and film censorship*. London: Home Office Research, Study, 35.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development. *Research Perspectives*, 22 (6), 723-742.
- Cea D'Ancona, M.Á. (1998). *Metodología Cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Comstock, G. (1980). *Television in America*. Newbury Park, CA: Sage. Comstock, G. (1989). *The evolution of American television*. Newbury Park, CA: Sage.
- Comstock, G., Chafee, S., Katzman, N., McCombs, M. y Roberts, D. (1978). *Television and Human Behavior*. New York: Columbia University Press.
- Comstock, G.A. y Rubinstein, E.A. (Eds.) (2007). *Television and social behavior: A technical report to the Surgeon General's Scientific Advisory Committee on Television and Social Behavior: Vol. 3. Television and adolescent aggressiveness* DHEW Publication No. HSM 72-9058. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Converse, J.M. y Presser, S. (1994). Survey Questions: Handcrafting the Standardized Questionnaire. In Lewis-Beck, M.S. (comps.) *Research Practice*. (91-117). California: Sage.
- Coyne, S.M. et al. (2004). Cruel intentions on television and in real life: Can viewing indirect aggression increase viewers' subsequent indirect aggression? *Journal of Experimental Child Psychology*, 88 (3), 234-253.
- Daly, L.A. y Pérez, L.M. (2009). Exposure to Media Violence and Other Correlates of Aggressive Behavior in Preschool Children. *Early Childhood Research & Practice*, 11 (2). Disponible en <http://ecrp.uiuc.edu/v11n2/daly.html> [Consultado el 1 de septiembre de 2013].
- Defensor del Pueblo riojano (2008). *Convivencia escolar en el ámbito de la comunidad autónoma de la Rioja*. Logroño: Isasa.
- Díaz de Rada, V. (2001). *Diseño y elaboración de cuestionarios para la investigación comercial*. Madrid: ESIC.
- Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Programas para la educación de la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M.J. (2003). Diez condiciones básicas para prevenir la violencia desde la adolescencia. *Revista de Estudios de Juventud*, 62, 21-36.
- Díaz-Aguado, M. J (2009). Prevenir la violencia de género desde la escuela. *Revista de Estudios de Juventud*, 86, 31-46.
- Duverger, M. (1996). *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona: Ariel.
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. y Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: a guide to methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Erlandson, D.A., Harris, E.L., Skipper, B.L. y Allen, S.D. (1994). *Doing naturalistic inquiry*. London: Sage.
- Eron, L.D., Gentry, J.H. y Schlegel, P. (Eds.) (1994). *Reason to hope: A psychosocial perspective on violence & youth*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Fanti, K.A. y Avraamides, M.N. (2011). Desensitization to media violence. En M. Paludi,

- (Ed.): *The Psychology of Teen Violence and Victimization*, (121-133). Santa Bárbara, CA, USA: Praeger.
- Fernández, I. (Coord.) (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. Barcelona: CISS-PRAXIS.
- Fowles, J. (1999). *The case for television violence*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Freedman, J. (1984). Effects of television violence on aggressiveness. *Psychological Bulletin*, 96, 227–246.
- Freedman, J. (2002). *Media violence and its effect on aggression*. Toronto, Ontario, Canada: University of Toronto Press.
- Gabelas, J.A. (2007) Una perspectiva de la educación en medios para la comunicación en España. *Comunicar*, 28, 69-73.
- García Matilla, A. (2007). Como mira la televisión a la escuela. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 21, 63-74.
- Ghiglione, R. (1989). *Las encuestas sociológicas: teoría y práctica*. México: Trillas.
- Gil Flores, J. y Perera, V.H. (2001). *Análisis informatizado de datos cualitativos: introducción al uso del programa Nud.ist-5*. Sevilla: Kronos.
- Gobierno de La Rioja (2010a) *Estadística escolar de la Comunidad Autónoma de La Rioja. Curso Escolar 2009-10*. Logroño: Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Dirección de Personal y Centros Docentes.
- Gobierno de La Rioja (2010b) *Guía de la oferta educativa de La Rioja*. Logroño: Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Dirección de Personal y Centros Docentes.
- Goldsmith, S. (2010). *The power of social innovation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Harris, S y Harris, J. (2001). Youth violence and suggestions for schools to reduce the violence. *Journal of at-risk issues*, 7 (2), 21-27.
- Hernández de Frutos, T. (2009). “A socio-ecological perspective on bullying. A New Synthesis”. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 67 (3), 631-654.
- Hernández de Frutos, T. y Casares, E. (2010). The effects of discrete contextual variables on «bullying» in the schoolyard. *Papers*, 95 (1), 47-71.
- Hernández, R, Lacasa, P y Cruz, C. (2002). La colaboración creativa: ¿un instrumento de prevención de la violencia en la escuela? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (5). Disponible en <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n5.asp>. [Consultado el 21 de diciembre de 2004].
- Huesmann, L.R., y Miller, L.S. (1994). Long-term effects of repeated exposure to media violence in childhood. En L.R. Huesmann (Ed.), *Aggressive behavior: Current perspectives* (153–186). New York: Plenum Press.
- Huesmann, L. R., Moise-Titus, J., Podolski, Ch.-L. y 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), 210-221.
- Johnson, J. G., Cohen, P., Smailes, E. M., Kasen, S. y Brook, J. S. (2002). Television viewing and aggressive behavior during adolescence and adulthood. *Science*, 295(5.564), 2.468-2.471.
- Joint Statement (2000). *Joint statement on the impact of entertainment violence on children*. Retrieved December 2, 2003. Disponible en: <http://www.aap.org/advocacy/releases/jstmtevc.htm>. [Consultado el 9 de octubre de 2012].
- Kuntsche, E. et al. (2006). Television viewing and forms of bullying among adolescents from eight countries. *Journal of Adolescent Health*, 39, 908-915.
- Lacasa, P., Mudarra, M. J., del Castillo, H., García, A. B. y Martínez Borda, R. (2002). Contraviolencia: una experiencia multimedia en las aulas. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5 (4), 1-5. Disponible en http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227711436.pdf. [Consultado el 15 de agosto de 2011].
- Leyens, J.P., Camino, L., Parker, R.D. y Berkowitz, L. (1975) Effects of Movie Violence on Aggression in a Field Setting as a Function of Group Dominance and Cohesion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 346- 360.
- Liebert, R.M. y Liebert, D.E. (1974). *War on the screen: a psychological perspective. La comunicación et la guerre*. Bruselas: Bruylant.

- Linder, J.R. y Gentile, D.A. (2009). Is the television rating system valid? Indirect, verbal, and physical aggression in programs viewed by fifth grade girls and associations with behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 286-297.
- López Hernández, L. (2013). Las manifestaciones del acoso escolar ¿Cómo acosan los alumnos y alumnas? *Revista Iberoamericana de Educación*, 62 (1).
- Marina, J.A. y Bernabeu, R. (2009). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza.
- Martín Barraro, J. (2007). *IESOCIO. Mejora de la convivencia en el aula: redes sociales frente al acoso escolar*. Disponible en <http://www.iesocio.es/stuff/ieSocio.pdf>. [Consultado el 23 de enero de 2010]
- Martín-Cuadrado, A.M (2006). *Jornadas Universitarias sobre acoso escolar: Propuestas educativas para su solución*. Madrid: UNED. 21 y 22 de Abril de 2006.
- Martín Ramírez, J. (2007) Televisión y violencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (2), 327-349.
- Medina, A. (2006). *Cuestionario sobre acoso escolar*. Jornadas universitarias sobre acoso escolar; propuestas educativas para su solución. Madrid. Del 21 al 22 de junio. Disponible en <http://www.uned.es/jutedu> [Consultado el 28 de septiembre de 2007]
- Medrano M.C (2008). Televisión y educación: del entretenimiento al aprendizaje. *Teoría de la educación*, 20, 205-224.
- Medrano, C., Cortés, A., Aierbe, A. y Orejudo, S. (2010). Los programas y características de los personajes preferidos en el visionado de la televisión: diferencias evolutivas y de sexo. *Cultura y educación*, 21 (1), 3-20.
- Merino González, J. (2008). El acoso escolar-bullying. Una propuesta de estudio desde el análisis de las redes sociales (ARS). *Revista d'estudis de la violencia*, 4, 1-17.
- Murray J.P, Rubenstein, E.A y Comstock, G. (1972). *U.S. Surgeon General's Scientific Advisory Committee on Television and Social Behavior*. Rockville, Md.: National Institute of Mental
- National Commission on the Causes and Prevention of Violence. (1969). *Commission statement on violence in television entertainment programs*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- National Institute of Mental Health. (1982). *Television and behavior: Ten years of scientific progress and implications for the eighties: Vol. I*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Nigro, P. (2011). El uso de la televisión en comunidades educativas. Estudio cualitativo en Buenos Aires. Argentina. *Educ.Educ.* 14 (1), 27-49.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry*, 35, 1.171-1.190.
- Orozco, G. (2010). *Niños, maestros y pantallas. Televisión audiencias y educación*. Guadalajara (México): Ediciones de la noche.
- Ortega, R. (2008). *Malos tratos entre escolares. De la investigación a la intervención*. Madrid: Secretaría General Técnica (CIDE).
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de educación*, 313, 7-28.
- Ortí, A. (1989): La apertura y el enfoque cualitativo estructural: la entrevista abierta y el grupo de discusión. En M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (Coord.). *El análisis de la realidad social. Métodos y Técnicas de Investigación Social* (153-185). Madrid: Alianza.
- Ortí, A. (1994). La confrontación y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social. En J.M. Delgado y J. Gutiérrez (Coords.): *Métodos y técnicas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 85- 95). Madrid: Síntesis Psicología.
- Paik, H. y Comstock, G. (1994). The effects of television violence on antisocial behavior: a meta-analysis. *Communication Research*, 21, 516-546.
- Perochena, P., Rodríguez-Conde, M.J. y Olmos, S. (2009). Educación en valores y mejora en la convivencia en la ESO, (1041-1048). XIV congreso nacional de modelos de investigación educativa. *Educación, investigación y desarrollo social*. Huelva. AIDIPE. Del 24 al 26 de junio de 2009.

- Piñuel, I. y Oñate, A. (2007). *Mobbing escolar: violencia y acoso psicológico contra los niños*. Madrid: CEAC.
- Ramírez, J.M. (2001) An unhealthy effect of war: the PTSD. En J. Rotbalt (Ed.): *The long roads to peace*. Singapur: World Scientific.
- Rhodes, R. (2000, September 17). Hollow claims about fantasy violence. *New York Times*, Section 4, p. 19.
- Rodríguez J.A. y Santana P.J. (2006). Maestras y maestros: un análisis de la distribución de tareas docentes y domesticas. *Revista de educación*, 340, 873- 922.
- Román Graván, P., Domenc Martos, S. y Fernández Batanero, J.M. (2005). *Estudios de casos colaborativos audiovisuales sobre televisión educativa como metodologías de enseñanza en el EEES. Televisión de calidad*. Congreso Hispanoluso de comunicación y educación. Huelva, del 24 al 27 de noviembre de 2005.
- Rosenthal, R. (1986). Media violence, antisocial behavior, and the social consequences of small effects. *Journal of Social Issues*, 42, 141-154.
- Ruiz de Olabuénaga, J.I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salmivalli, C. y Peets K. (2010). Bullying en la escuela: un fenómeno grupal. En R. Ortega (Coord.): *Agresividad injustificada, bullying y acoso escolar*, (pp. 81-101). Madrid: Alianza.
- Samudio, J. (2001). El comportamiento criminal en Colombia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33, 59-71.
- Sanmartín, J (2006). Concepto y tipos de violencia escolar, en A. Serrano: *Acoso y violencia en la escuela: como detectar, prevenir y resolver el bullying*, (pp. 21-30). Barcelona: Ariel.
- Sanmartín, J (2007): Violencia y acoso escolar. *Mente y cerebro*, 26, 12-19.
- Schultz, D y Schultz S.E. (2005). *Theories of personality* (eighth edition). Belmont. USA: Wadsworth.
- Stavrínides, P. et al. (2013). Longitudinal associations between bullying and children's preference for television violence. *International Journal of Criminology and Sociology*, 2, 72- 78.
- Stein, A.H. y Friedrich, L.K. (1975) Prosocial television and young children: The effects of verbal labeling and role-playing on learning and behavior. *Child Development*, 46, 27–38.
- Tedesco A.B. y Garcia Leiva, L. (2002). *¿Quién dijo que todo está perdido? Medios y mediaciones en la prevención de la violencia escolar*. X Congreso de Formación del Profesorado, Cuenca. Del 3 al 6 de junio del 2002.
- Varguillas, C. (2006). El uso de atlas.Ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido. *Laurus*, 12, núm. Ext, 73-87. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/761/76109905.pdf> [Consultado el 8 de febrero de 2013]
- Vázquez, M. (2000). Escuela y medios, un conflicto de valores. *Cuadernos de pedagogía*, 297, 54-57.