

# La violencia en el entorno del alumnado de cuarto de Educación Secundaria Obligatoria: estudio exploratorio cuantitativo e intervención a través de la educación artística

Mónica DELGADO CUERVO  
Juan Carlos SAN PEDRO VELEDO  
María del Henar PÉREZ HERRERO

## Datos de contacto:

Mónica Delgado Cuervo  
Col. La Asunción (Gijón)  
[monicadc@educastur.org](mailto:monicadc@educastur.org)

Juan Carlos San Pedro Velelo  
Universidad de Oviedo  
[juancar@uniovi.es](mailto:juancar@uniovi.es)

María del Henar Pérez Herrero  
Universidad de Oviedo  
[henar@uniovi.es](mailto:henar@uniovi.es)

Recibido: 14/01/2024  
Aceptado: 03/04/2024

## RESUMEN

Dado que los problemas de autoestima constituyen un factor de riesgo ante la violencia en adolescentes, es importante reforzar el autoconcepto fortaleciendo factores de protección. El objetivo de este trabajo es analizar si una intervención educativa centrada en la apreciación y expresión artística fundamentada en la creación artística del siglo XX y XXI y en el actual contexto audiovisual, puede ayudar a generar factores protectores frente a la violencia como la conciencia crítica y las habilidades personales y sociales. Esta investigación utiliza un enfoque metodológico cuantitativo planteado desde un diseño cuasi-experimental pretest/postest, con un grupo de control y un grupo experimental, siendo la variable dependiente el autoconcepto y la variable independiente la participación en la intervención. Se ha contado con una muestra no aleatoria, intencional, de 114 estudiantes de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria organizados en dos grupos: grupo experimental, con 79 estudiantes, y grupo control, con 35 estudiantes, tomando como criterio de adscripción la elección o no de la materia optativa Educación Plástica Visual y Audiovisual. El alumnado participante ha respondido al cuestionario LAEA para la evaluación del autoconcepto antes y después de la intervención. Se han realizado análisis descriptivos y comparativos mediante las pruebas *t* de Student para medidas relacionadas. Los resultados indican que la intervención en educación artística, utilizando manifestaciones artísticas con la violencia como tema principal, puede modificar el autoconcepto de las adolescentes en su dimensión corporal.

**PALABRAS CLAVE:** Violencia; Autoestima; Educación Artística; Arte; Violencia Escolar;

## ***Violence in the environment of adolescent students: exploratory study and intervention through art education***

### **ABSTRACT**

Given that self-esteem problems constitute a risk factor for violence in adolescents, it is important to reinforce self-concept by strengthening protective factors. The aim of this work is to analyze whether an educational intervention focused on artistic awareness and expression based on artistic creation in the 20th and 21st century and in the current audiovisual context can help to generate protective factors against violence, such as critical consciousness and personal and social skills. This research uses a quantitative methodological approach based on a quasi-experimental pretest/posttest design, with a control group and an experimental group, being the dependent variable the self-concept and the independent variable the participation in the intervention. There was a non-random, intentional sample of 114 students in the 4th year of Compulsory Secondary Education organized into two groups: an experimental group, with 79 students, and a control group, with 35 students, taking as a selection criterion whether they chose the optional subject Visual and Audiovisual Arts Education. The participating students answered the LAEA questionnaire for the self-concept assessment before and after the intervention. Descriptive and comparative analyses were carried out using Student's t-tests for related measures. The results indicate that the intervention in arts education, using artistic manifestations with violence as the main theme, can modify the self-concept of adolescent girls in their corporal dimension.

**KEYWORDS:** Violence; Self-esteem; Art Education; Art; Bullying

## **Introducción**

### **Educación y violencia**

La Organización Mundial de la Salud 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. (OMS, 2002, p. 5)

Los estudios sobre las causas de la conducta violenta coinciden en establecer dos grandes líneas teóricas: por un lado, las teorías activas o biológicas y por otro, las teorías reactivas o ambientales. Las teorías activas se plantean la violencia como un componente orgánico o innato elemental en el proceso de adaptación y suponen que el origen de la conducta violenta se encuentra en los impulsos internos de la persona. Desde este punto de vista, se plantea la conducta violenta como una realidad difícilmente modificable. Por otro lado, las teorías reactivas o ambientales resaltan el papel del medio ambiente y la importancia de los procesos de aprendizaje en el

desarrollo o no de la conducta violenta en el ser humano (Mackal, 1983, como se cita en Villareal et al., 2012).

Dentro de los modelos reactivos que describen o que definen la conducta violenta, la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979) señala las constantes dinámicas de interacción del ser humano con los diversos contextos que le rodean (familiar, escolar, social y comunitario) y que, en todos ellos, pueden encontrarse factores que determinen la presencia de comportamientos violentos. Siguiendo este planteamiento, 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 Ortega-Ruiz (2000) 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 y las protagonistas para encontrar la respuesta a por qué brota la violencia entre iguales y cómo se desarrolla y permanece, dentro del grupo de compañeros y compañeras, el maltrato, la intimidación y el abuso. Aunque los conflictos suelen tener componentes de actitud y de comportamiento (Bandura, 1987; Chaux et al., 2003; Galtung, 2003; Huertas, 2007), en algunos de los estudios realizados en este ámbito (Sanmartín, 2004) indican que no más del 20% el porcentaje de los casos de violencia están causados por la influencia directa de factores biológicos. El 80% restante debe relacionarse con la acción de factores contextuales o ambientales. Por lo tanto, podría decirse que habría que buscar en la cultura, en la educación y en el entorno de aprendizaje, las causas o factores que determinan o facilitan que las personas seamos o no más o menos violentas. 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).

Asimismo, la OMS (2002) remite a estrategias de prevención de la violencia en forma de programas de intervención educativa que incrementen la influencia de los factores protectores asociados a las aptitudes, las actitudes y las creencias religiosas, entre otros. Los factores de protección, como contraposición a los factores de riesgo, son aquellos factores individuales o del contexto que incrementan la probabilidad de hacer frente a las situaciones adversas y disminuyen la probabilidad de ocurrencia de dificultades posteriores (Benard, 2002). Como señala Uriarte (2006) “la escolarización y las experiencias escolares son también factores protectores para niños de riesgo procedentes de ambientes familiares conflictivos y entornos sociales desfavorecidos y pueden contribuir al desarrollo de una madurez personal para afrontar las dificultades futuras” (p. 15).

Por tal razón, Del Rey y Ortega-Ruiz (2007) destacan la importancia de que el sistema educativo sea uno de los contextos para promover valores y comportamientos orientados a la cooperación, al pensamiento crítico y a la realización de actividades que permitan a los alumnos y alumnas expresar sus emociones, tomar conciencia de sus sentimientos y asumir actitudes que favorezcan el desarrollo de una cultura escolar positiva.

## Educación Artística, arte y violencia

La relación entre el arte y la violencia es estrecha y atávica. El arte de todas las épocas y culturas ha estado y está comprometido con servir de espejo a las mismas. A lo largo del tiempo, la creación artística ha ido generando, como refiere Bernárdez (2005), una gran diversidad de códigos y maneras de representar actos violentos, ya sea recreándolos o planteando su exaltación, o bien denunciándolos, modelizándolos o planteándoselos como elemento de catarsis. Compartimos con el autor la importancia que tiene el arte para ayudar a construir al espectador como un ser moral y crítico ante la violencia.

La vida contemporánea se nutre de imágenes y de representaciones que articulan experiencias de ficción y de realidad que las personas absorben. Y a partir de esas imágenes se generan las miradas que conforman nuestra atención y nuestro conocimiento. Garrido (como se cita en Bozal et al., 2006) nos señala la importancia de educar esas miradas, apelando a nuestra reflexión e imposibilitando así que la repetición de los horrores de la violencia sature nuestra sensibilidad. La Educación Artística puede desarrollar en el alumnado la capacidad para desarrollar un pensamiento crítico visual. Para María Acaso, las imágenes tienen 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).

Dada la importancia de los aspectos culturales y contextuales, el concepto de violencia simbólica (Bourdieu & Passeron, 1977; Gutiérrez, 2004) va a ser muy importante en el desarrollo del presente estudio. En él se pretende indagar acerca de las estructuras y constructos mentales de las personas en la etapa de la adolescencia respecto a la violencia y de su relación con la estructura social, a través de las producciones gráficas de los adolescentes y las adolescentes. Al igual que, como manifiesta N. García (2006), el artista conforma su obra priorizando sus lazos con el pasado, con sus promotores, con los medios, etc., el adolescente se verá influenciado en su proceso creativo por su contexto sociohistórico. Los sistemas simbólicos (Gutiérrez, 2004) son fundamentalmente productos sociales que inciden en el mundo y que no se limitan al reflejo de los hechos y de las relaciones sociales, en realidad, ayudan a constituir las admitiendo que se puede transformar la realidad transformando su representación. Es indudable la importancia en este tema de aquellos campos educativos en los que los sistemas simbólicos son fundamentales. La Educación Artística tiene como uno de sus principales objetivos el planteamiento expresivo de la representación de la realidad y de las vivencias del alumnado adolescente y de su posible evolución y transformación.

La violencia está presente en nuestra sociedad bajo distintas manifestaciones, pero su proliferación y consumo cotidiano nos desensibiliza (Fanti & Avraamides, 2011; Sontag, 2010) lo que provoca que “las personas que consumen mucha violencia en los medios son menos empáticas con las víctimas” (Fernández et al., 2015, p. 160) y por lo tanto su tolerancia a la visión de la violencia aumenta (Arceo, 2020). Hay estudios que señalan que la violencia presentada asiduamente en los dibujos animados norteamericanos y japoneses tiene un efecto determinante en el desarrollo de características agresivas en la personalidad infantil (Manzo & Virrueta, 2009), siendo

algunos de los efectos presentados la desinhibición, imitación, estimulación, catarsis, sensibilización y la tolerancia ante la violencia. Asimismo, la representación estética de la violencia tiene un efecto directo en las mentalidades (Imbert, 2002) y, apelando a las emociones, termina produciendo nuevos modos de sentir y de simbolizar la violencia a través de la trivialización, la gamificación y la estetización del horror y del sufrimiento.

Este trabajo pretende emplear el potencial educativo que nos ofrecen las artes visuales a la hora de visibilizar, reflexionar y tomar conciencia de los diferentes tipos de violencia en el ámbito escolar. Es preciso que seamos capaces de educar las miradas, imposibilitando así que la repetición de los horrores sature nuestra sensibilidad. Diferentes autores como Bozal et al., (2006); Fanti y Avraamides (2011); C. García (2012) y Sontag (2010) nos muestran la importancia del arte, de la cultura y de la Educación Artística como estrategia para una educación inclusiva e intercultural, presentando un amplio recorrido de propuestas que se han desarrollado en este ámbito. De igual modo, F. García (2014), en su trabajo sobre prevención de la violencia, hace evidente la importancia de la reflexión acerca de la violencia y el maltrato a través del respeto a la producción artística del otro como ser que siente, piensa y debe ser respetado. Como también lo hace el proyecto “¿Dónde está Gea?”, un proyecto multiplataforma para la “denuncia, la sensibilización y la pedagogía sobre la violencia machista institucional” (Peraita, 2022, párr.3), en el que se realizan distintas acciones artísticas.

La representación virtual de la violencia está presente en muchas de las formas narrativas consumidas en la adolescencia ¿hasta qué punto el alumnado ha interiorizado este uso aceptando la violencia como instrumento social y simbólico válido para alcanzar fines? Frau-Meigs y Jehel (1997) señalan la importancia de considerar los procesos como la imitación, desinhibición, ansiedad, desensibilización o incubación cultural, que pueden afectar a los espectadores más jóvenes tras estar expuestos a escenas violentas a través de la pequeña pantalla donde las consecuencias son sutilmente difuminadas, lo cual les impediría percibir las consecuencias dañinas o peligrosas de la violencia.

La autoestima es un factor importante en el desarrollo de la persona adolescente y también es un factor, en unos casos, de protección frente a la violencia (Crosnoe et al., 2002; Lau y Leung, 1992, como se cita en Fernández et al., 2015), y en otros, de riesgo (Palomero & 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. Durante la adolescencia, el autoconcepto sufre relevantes transformaciones debido al progresivo desarrollo de las habilidades cognitivas, así como a una mayor vulnerabilidad para distorsionar su propia imagen (Inglés et al., 2012). Como señala C. García (2012) el arte puede ayudar a desarrollar el autoconcepto y la autoestima en las personas en riesgo o en exclusión social a través de la adquisición de habilidades sociales, corporales y psicológicas. Trabajos como los de Andreu (2015), Bonilla (2004), Lekue (2013) y Pérez (2020), ofrecen resultados satisfactorios del refuerzo de la autoestima a partir del trabajo con el arte mientras que otros investigadores e investigadoras, como Ardiles (2020) y Garaigordobil y Pérez (2001), no encontraron efectos positivos en sus investigaciones.

## Objetivos del estudio

El objetivo general del que parte este trabajo 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 y las adolescentes para hacer frente a la violencia del entorno”.

Este objetivo general se concreta en dos objetivos específicos:

1. Diseñar y aplicar una intervención a través de la cual generar conciencia crítica frente a la “cultura de la violencia” a través de las producciones de artistas y fortalecer el autoconcepto a través de la producción artística personal.
2. Evaluar la eficacia de dicha intervención en el desarrollo de una mayor sensibilidad ante la percepción de la violencia y de estrategias que fortalezcan el autoconcepto del alumnado.

## Método

Este estudio utiliza un enfoque metodológico cuantitativo planteado desde un diseño cuasiexperimental de pretest/posttest, con un grupo de control y un grupo experimental en 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.

Es esta una investigación educativa 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 explicativo, ya que se ejerce una manipulación en una de las variables del estudio, la de pertenecer al grupo de Educación Artística, para ver qué efectos tiene sobre otra, el autoconcepto.

## Muestra

Desde una perspectiva metodológica cuantitativa y ante la imposibilidad de asignar al azar los sujetos a los grupos experimental y de control se ha optado por un diseño cuasiexperimental ya que dichos grupos vendrán determinados por la propia elección del alumno/a entre las materias optativas del currículo de 4º curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria (en adelante ESO) (Bisquerra, 2004).

Las personas que han participado en la investigación han sido estudiantes de cuarto curso de ESO de cuatro centros de educación secundaria del Principado de Asturias, de ámbito rural y urbano y de titularidad pública y privada-concertada.

La muestra, seleccionada mediante un muestreo no aleatorio, intencional, ha estado compuesta por 114 participantes distribuidos en dos grupos: grupo experimental, con 79 estudiantes, y grupo control, con 35 estudiantes, siguiendo como criterio de adscripción la elección de la materia optativa, Educación Plástica, Visual y Audiovisual, mientras que el grupo control está formado por alumnado que no cursa dicha materia.

## **Procedimiento**

Para la obtención de información se ha utilizado el LAEA, Listado de Adjetivos para la Evaluación del Autoconcepto (Garaigordobil, 2011) tanto en el pretest como en el postest. Consta de una lista de 57 adjetivos y se solicita a la persona que valore en qué grado esos adjetivos le definen o describen su personalidad en una escala de 0 a 4, siendo 0 nada y 4 mucho.

El alumnado ha cumplimentado la encuesta a través de la plataforma *Google Survey*, en un tiempo medio de 15 minutos, estando acompañado por el profesor o la profesora responsable de la materia optativa. Siendo conscientes de la influencia que la sola presencia del personal docente puede ejercer sobre el alumnado (Blaya et al., 2006), se pidió al profesorado que permaneciera en una zona del aula alejada.

Por último y para preservar el anonimato de las personas participantes, se empleó un código de identificación, en lugar del nombre.

## **Intervención**

En el diseño de las diferentes actividades a realizar, así como en el desarrollo del programa de intervención, se ha intentado equilibrar aspectos de análisis y de expresión y para ello se han tenido en cuenta directrices mixtas de los modelos disciplinar y de cultura visual de la Educación Artística ya que, 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 permitan afrontar la cultura de violencia que impregna nuestra sociedad. Para ello utilizamos dos estrategias, trabajar con iguales y con la imaginación, ya que como propone Díaz-Aguado (2006) “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” (p. 45).

Para el diseño y realización del programa de intervención, se ha tomado como referencia el marco normativo del Principado de Asturias durante el período en el que se llevó a cabo la intervención, es decir, el 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, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

Una vez obtenido el consentimiento por parte de la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias, se procedió a la recogida del consentimiento informado de padres, madres y tutores legales y a la formación del profesorado participante. Tras la realización del pretest, se comienza con la intervención, que se desarrolló en un periodo de 6 meses, finalizando con la realización del postest.

La intervención se llevó a cabo en 30 sesiones, teniendo cada sesión una duración

de 55 minutos. En esas sesiones se trabajó el análisis de obras artísticas, publicidad, cómic y producción audiovisual, abarcando distintos tipos de violencia: violencia cultural, de género, bélica, escolar, así como sus características y consecuencias.

La relación de actividades, sesiones y tipos de violencia abordada sería la siguiente:

- Actividad 1: Análisis de una obra artística, 2 sesiones, violencia cultural.
- Actividad 2: Análisis de publicidad, 3 sesiones, violencia de género.
- Actividad 3: Lectura de cómic, 1 sesión, violencia bélica.
- Actividad 4: Creación de un cómic, 8 sesiones, violencia bélica.
- Actividad 5: Visionado del vídeo, 1 sesión, Violencia escolar.
- Actividad 6: Creación de una obra audiovisual, 10 sesiones, tipo de violencia a su elección.
- Actividad 7: Obra personal, 5 sesiones, tipo de violencia a su elección.

Para estas actividades se planteó al profesorado que llevó a cabo la intervención un amplio conjunto de obras artísticas, anuncios publicitarios, comics y audiovisuales recomendando sobre todo el uso de las siguientes:

- Actividad 1: “Princesas Caídas”. Dina Goldtein, (2007-2009).
- Actividad 2: Campaña retirada de Dolce & Gabanna (2007). (Díaz, 2018).
- Actividad 3 : *Les enfants saúves*. (Thirault, 2008).
- Actividad 5: “To this day”. (Koyczan, 2013).

### **Procedimiento de análisis**

Los datos obtenidos de la aplicación del LAEA, con medición antes y después de la intervención, se sometieron a análisis descriptivos e inferenciales con el programa estadístico IBM-SPSS (V24) para constatar si existían o no diferencias significativas entre los promedios de las puntuaciones otorgadas por alumnas y alumnos. La prueba estadística t-Student para muestras relacionadas se aplicó tras la comprobación del supuesto de normalidad con la prueba Kolmogorov-Smirnov (McMillan & Schumacher, 2005).

Tras el análisis de fiabilidad del instrumento se obtuvo un Alfa de Cronbach de 0,949, por tanto, podemos afirmar que el instrumento aplicado presenta un nivel elevado de fiabilidad. Todos los análisis se realizaron para un nivel de significación  $\alpha = 0,05$ .

### **Resultados**

Los resultados se han organizado en dos apartados, un primer apartado en el que se han analizado los resultados de forma global, diferenciando únicamente entre grupo control y grupo experimental y un segundo apartado en el que se han analizado los datos de las participantes femeninas, diferenciando igualmente entre grupo control y experimental. También han sido analizados los datos de los participantes masculinos, pero no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas.



## Análisis de las puntuaciones pretest y postest según grupo

A continuación, se presenta el análisis estadístico que permite examinar si las diferencias entre el pretest y el postest son significativas. El objetivo era comprobar si la intervención ha modificado, en sentido positivo, el autoconcepto del alumnado adolescente, es decir, si ha mejorado tras la intervención.

En primer lugar, se comprobó el supuesto paramétrico de normalidad de los datos a través de la prueba Kolmogorov-Smirnov, (Tabla 1) que confirma que la variable se ajusta a una distribución normal, y la homocedasticidad, que comprueba la homogeneidad de varianzas en grupos independientes, GE y GC, usando para ello la prueba de Levene (Tejedor & Etxeberria, 2006).

**Tabla 1**

### *Estadísticos de Normalidad y Homogeneidad*

	Z	p <sub>1</sub>	F	p <sub>2</sub>
Pretest	0.789	.562	0.209	.648
Postest	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.

Como se muestra en la tabla 2, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest en ninguno de los grupos, control y experimental, lo que nos lleva a no poder rechazar la hipótesis nula.

**Tabla 2**

### *Estadísticos descriptivos de la puntuación total del cuestionario LAEA, en pretest y postest, t de Student para muestras relacionadas según grupo*

	GE				GC			
	M	DT	t	p	M	DT	t	p
Pretest	164.51	28.54	0.067	.947	174.60	26.27	-1.01	.315
Postest	164.30	31.59			178.63	29.49		

*Nota.* GE= Grupo Experimental; GC= Grupo Control; M= Media; D.T.= Desviación típica; t= T de Student para muestras relacionadas diferenciadas en cada grupo; p= significación de la diferencia de medias entre pretest y postest dentro de cada grupo.

Sin embargo, al analizar los resultados en las diferentes dimensiones que conforman en autoconcepto, incluidas en el cuestionario LAEA, detectamos que la "dimensión corporal" obtiene, aunque muy ajustada, una p-valor por debajo del nivel de significación (Tabla 3), lo que nos lleva a analizar los datos considerando la variable sexo.

**Tabla 3**

*Estadísticos descriptivos de la puntuación en las dimensiones del cuestionario LAEA, en pretest y postest, t de Student para muestras relacionadas, según grupo*

	GE				GC			
	M	DT	t	p	M	DT	t	p
Corporal-Pretest	20.39	6.35	-1.99	.049	21.94	5.42	-1.60	.117
Corporal-Postest	21.32	6.04			22.94	5.27		
Social-Pretest	61.73	10.65	0.76	.445	66.02	8.98	0.25	.803
Social-Postest	60.82	11.96			65.65	11.18		
Emocional-Pretest	59.22	11.42	0.41	.676	61.74	11.59	-1.30	.200
Emocional-Postest	58.69	12.70			64.14	12.30		
Intelectual-Pretest	23.15	5.03	-0.49	.622	24.88	4.50	-1.43	.161
Intelectual-Postest	23.45	5.06			25.88	4.68		

*Nota.* M= Media; D.T.= Desviación típica; t= T de Student para muestras relacionadas; p= significación de la diferencia de medias entre pretest y postest.

### **Análisis de las puntuaciones pretest y postest según sexo**

El análisis de los datos, considerando la variable sexo (Tabla 4), indica que 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 postest se nivela situándose las adolescentes ligeramente por encima de los adolescentes. En la “dimensión emocional” y en la “dimensión intelectual” los resultados están más igualados. Los resultados proporcionados por la prueba t de Student para muestras relacionadas, muestran un solo grupo con una significación inferior a 0.05 y esto ocurre en la “dimensión corporal” en el grupo de mujeres (p-valor = .042), no así en el grupo de adolescentes varones, ni en ninguna otra dimensión.

**Tabla 4**

*Estadísticos descriptivos de la puntuación en las dimensiones del cuestionario LAEA, en pretest y postest, t de Student para muestras relacionadas, según la variable sexo*

	Femenino				Masculino			
	M	DT	t	p	M	DT	t	p
Corporal-Pretest	20.01	6.28	-2.07	.042	22.51	5.45	-1.48	.146
Corporal-Postest	21.05	6.10			23.30	5.06		
Social-Pretest	63.04	11.64	0.76	.445	66.07	7.29	0.85	.400
Social-Postest	62.64	12.16			61.66	11.48		
Emocional-Pretest	60.17	12.69	-0.10	.919	59.66	8.86	-0.46	.648
Emocional-Postest	60.30	13.25			60.48	11.97		
Intelectual-Pretest	23.78	5.30	-0.74	.460	23.48	4.15	-0.80	.427
Intelectual-Postest	24.20	5.23			24.20	4.77		

*Nota.* M= Media; D.T.= Desviación típica; t= T de Student para muestras relacionadas; p= significación de la diferencia de medias entre pretest y postest

## Análisis de las puntuaciones pretest y postest según sexo y grupo.

Se procede, posteriormente, a realizar de nuevo el análisis de datos teniendo en cuenta el grupo, control y experimental, pero únicamente analizando el grupo formado por las adolescentes, ya que en el grupo de los adolescentes no se encontraban diferencias estadísticamente significativas. Como se observa en la tabla 5, el grupo experimental en la “dimensión corporal” obtiene un p-valor (.019) inferior al nivel de significación, lo que nos indica la existencia de diferencias estadísticamente significativas, no así en el grupo control ni en las otras dimensiones.

**Tabla 5**

*Estadísticos descriptivos de la puntuación en las dimensiones del cuestionario LAEA, en pretest y postest, t de Student para muestras relacionadas, según grupo control y experimental, sólo en grupo femenino.*

	Femenino GE				Femenino GC			
	M	DT	t	p	M	DT	t	p
Corporal-Pretest	19.07	6.22	-2.41	.019	22.78	5.75	0.25	.798
Corporal-Postest	20.53	5.86			22.57	5.68		
Social-Pretest	60.89	11.74	-0.50	.615	69.36	8.89	2.05	.054
Social-Postest	61.58	11.84			65.73	12.87		
Emocional-Pretest	58.21	12.46	-0.34	.730	65.94	11.84	0.52	.609
Emocional-Postest	58.76	12.99			64.84	13.30		
Intelectual-Pretest	23.14	5.34	-0.35	.725	25.68	4.83	-1.24	.231
Intelectual-Postest	23.39	5.23			26.57	4.54		

*Nota.* M= Media; D.T.= Desviación típica; t= T de Student para muestras relacionadas; p= significación de la diferencia de medias

## Discusión y Conclusiones

Este estudio ha indagado en las posibilidades de trabajar la violencia en el ámbito educativo, así como en la variación del autoconcepto de los 114 estudiantes participantes. En este sentido, podemos afirmar que supone una contribución a las investigaciones en este campo, ya que como afirma Peral (2021, p. 32):

[...] la gran mayoría de investigaciones en nuestro campo utilizan metodologías cualitativas, pero según algunos autores, nuestra disciplina tiene que ir más allá del testimonio personal y los estudios de caso (Johnson, 2009) y avanzar en la investigación basada en la evidencia.

En este sentido, el trabajo pone de manifiesto que las manifestaciones artísticas planteadas desde la educación artística constituyen un elemento central para generar en el alumnado conciencia crítica. Esta, además, favorece que desarrolle habilidades personales y sociales que les permite, entre otros aspectos, hacer frente a la denominada “cultura de la violencia” tan característica del entorno en el que se desenvuelven. Asimismo, se ha podido constatar que intervenciones educativas planteadas desde el arte y la plástica fomentan en los y las adolescentes, no solo el desarrollo de una mayor sensibilidad ante la percepción de la violencia sino, además,

un más ajustado autoconcepto.

Los resultados se han alcanzado tras poner en acción diferentes actividades que se han mostrado significativas para el logro de los objetivos planteados, lo que confiere al trabajo desarrollado un alto valor en cuanto a la eficacia de las intervenciones planificadas.

El análisis de los datos nos indica que, en el contexto en el que se ha desarrollado la intervención y para los sujetos participantes, no se han producido diferencias entre pretest y posttest en cuanto a la mejora del autoconcepto, considerado globalmente, tanto en el grupo experimental como en el grupo control.

Pero sí se han detectado cuando se han analizado los efectos de la intervención considerando algunas de las dimensiones incluidas en el LAEA. Un análisis más exhaustivo informa sobre una diferencia estadísticamente significativa en una de las cinco dimensiones del autoconcepto, “la dimensión corporal”, entre el grupo de mujeres a favor del grupo experimental, diferencia que no se encuentra en el grupo de mujeres del grupo de control. Por lo tanto, en el caso de la “dimensión corporal” del autoconcepto, según el LAEA, se ha detectado una variación significativa del autoconcepto corporal de las mujeres que componen el grupo experimental tras una intervención basada en educación artística. Estos resultados están consonancia con los obtenidos por Andreu (2015), Bonilla (1995), C. García (2012), Lekue (2013) y Pérez (2020). Todos ellos coinciden en ofrecer resultados satisfactorios sobre el refuerzo de la autoestima a partir del trabajo con el arte.

La mejora en los resultados de la “dimensión corporal” no se contemplaba al comienzo de la investigación y contrasta con las expectativas que se tenían puestas en otras dimensiones, a priori más relacionadas con la expresión artística, como es la emocional. Ello nos lleva a reflexionar sobre las posibles causas con las que puedan estar relacionados estos resultados. Una de ellas, tras analizar la propuesta de intervención, en la que se han trabajado distintos tipos de violencia, bélica, escolar y de género, puede ser que 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 Goldstein (2007) y la publicitaria, a través del cartel de Dolce&Gabbana.

Si bien es cierto que el planteamiento inicial era tratar de modificar de forma positiva y general el autoconcepto de los adolescentes y las adolescentes, a través de una intervención en Educación Artística, el hecho de que no se hayan producido mejoras significativas en el autoconcepto, también nos señala que no podemos dar por sentado que lo que pensamos a priori acerca de las estrategias o intervenciones que van a mejorar algún aspecto de la personalidad o de las competencias emocionales en diferentes grupos de edad o contextos, porque ha funcionado en otras ocasiones va a funcionar en otros grupos aparentemente similares. Esto nos lleva a concluir que siempre hay que partir de una evaluación de necesidades rigurosa, sistemática y contextualizada.

No obstante, los resultados son relevantes e interesantes dado que en la adolescencia la imagen corporal y los cambios que experimentan, chicas y chicos, son algunos de los elementos fundamentales del autoconcepto, especialmente para las adolescentes.

Son varias las limitaciones que presenta este trabajo, como es la de contar con una muestra reducida, así como la imposibilidad de elección aleatoria de la misma, condicionada por el criterio de elección de la materia optativa. Además, la complejidad caleidoscópica desde la que se plantea el tema de la violencia en la educación, y la

escasez de referencias bibliográficas concretas y de trabajos relevantes respecto a la violencia en la imagen evidenciaron la necesidad de desarrollar estudios que aborden la violencia de su entorno, trabajando con el alumnado, los tipos, las causas y especialmente, las consecuencias. Recientemente, la prensa nacional se hacía eco de la preocupación por las consecuencias de la saturación de violencia, en una era en la que se consumen 80000 fotografías al día, frente a las cuales “si creemos que no hay nada que podamos hacer, nos volvemos aburridos, cínicos y apáticos” (Seoane & Piñeiro, 2024, párr.1). Por lo tanto, se hace necesario, no sólo un aprendizaje en la alfabetización visual sino un aprendizaje más específico en la descodificación de la violencia en la imagen que permita al adolescente generar un sentido crítico que minimice las consecuencias de dicha saturación.

Aunque este estudio se limite a la exposición de resultados desde un enfoque cuantitativo, la intervención generó a su vez, abundante material gráfico que nos permite descubrir la necesidad de generar espacios de comunicación entre los y las adolescentes. El taller de realización de vídeos, donde el alumnado podía elegir el tema en el que trabajar, sorprendió, por un lado, por las temáticas elegidas permitiendo al profesorado conocer el sufrimiento de algunos estudiantes en sus relaciones sentimentales como muestra la imagen 1 o 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, p. 1) y por otro lado, por la valiosa utilidad, como herramienta didáctica que permite recoger las preocupaciones de nuestro alumnado adolescente o le enseña, como afirma Díaz-Aguado (2006), a afrontar problemas a través de situaciones imaginarias.

## **Figura 1**

*Fotograma de stop-motion creado por un estudiante*



Se hace necesario, a partir de los datos recogidos en la experiencia, indagar acerca de la percepción y la conceptualización de la violencia por parte de los y las adolescentes, y estudiar también desde una perspectiva cualitativa la coincidencia de esa percepción y de esa conceptualización con lo que esos adolescentes reflejan en sus trabajos de expresión.

### ***Conflicto de intereses***

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

### **Contribuciones de los autores**

Todos los autores han contribuido en los trabajos de conceptualización, metodología, análisis de datos, redacción, revisión y edición.

### **Referencias**

- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós.
- Andreu, F. (2015). *Aprendizaje emocionante a través del arte contemporáneo en educación infantil*. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. DIGITUM. <http://hdl.handle.net/10201/47398>
- 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*. [Tesis Universidad César Vallejo, Lima Norte] <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/47752>
- Bandura, A. (1987). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad* (8th ed.). Alianza.
- Benard, B. (2002). Applications of Resilience. En Glantz, M.D., Johnson, J.L. (eds) *Resilience and Development. Longitudinal Research in the Social and Behavioral Sciences: An Interdisciplinary Series*. Springer. [https://doi.org/10.1007/0-306-47167-1\\_14](https://doi.org/10.1007/0-306-47167-1_14)
- Bernárdez, C. (2005). Transformaciones en los medios plásticos y representaciones de violencias en los últimos años del siglo XX. En V. Bozal (ed), *Imágenes de la violencia en el arte contemporáneo*, (pp. 77-118). La Balsa de la Medusa
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R. y Ortega-Ruiz, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo en Francia. *Revista de Educación*, 339, 293–315 <http://hdl.handle.net/11441/59938>
- Bonilla, J. I. (1995). *Violencia, medios y comunicación: otras pistas en la investigación*. Trillas.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Bozal, V., Vilar, G., Thiebaut, C., Crego, C. y Pérez-Carreño, F. (2006). (Prólogo de Garrido). *Ejercicios de la violencia en el arte contemporáneo*. Universidad Pública de Navarra.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- 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://journals.openedition.org/revestudsoc/25981>
- 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 (BOPA núm. 150, de 29 de junio de 2015)
- Del Rey, R. y Ortega-Ruiz, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. EA, *Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, 10, 77-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2520028>

- Díaz, J. (26 de mayo de 2018) Dolce & Manada: crónica de una violación anunciada. *El Salto*. <https://www.elsaltodiario.com/opinion/dolce-and-manada-cronica-de-una-violacion-anunciada>
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Pearson
- Fanti, K.A. y Avraamides, M.N. (2011). Desensitization to media violence. En M. Paludi (ed.), *The Psychology of Teen Violence and Victimization*, (pp. 121-133). Praeger.
- Fernández, M.C., Revilla, J.C. y Domínguez, R. (2015). *Psicología Social De La Violencia*. Síntesis.
- Frau-Meigs, D. y Jeher, S. (1997). *Les écrans de la violence. Enjeux économiques et responsabilités sociales*. Éditions Economica
- Garaigordobil, 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.  
[https://www.researchgate.net/publication/268811628\\_GARAIGORDOBIL\\_M\\_y\\_PEREZ\\_JI\\_2001\\_Impacto\\_de\\_un\\_programa\\_de\\_arte\\_en\\_la\\_creatividad\\_motriz\\_l\\_a\\_percepcion\\_y\\_el\\_autoconcepto\\_en\\_ninos\\_de\\_6-7\\_anos\\_Boletin\\_de\\_Psicologia\\_71\\_45-62](https://www.researchgate.net/publication/268811628_GARAIGORDOBIL_M_y_PEREZ_JI_2001_Impacto_de_un_programa_de_arte_en_la_creatividad_motriz_l_a_percepcion_y_el_autoconcepto_en_ninos_de_6-7_anos_Boletin_de_Psicologia_71_45-62)
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika Gogoratz.
- García, N. (2006). *La Producción Simbólica. Teoría y Método en Sociología del Arte*. Siglo XXI.
- García, 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, F. (2014). *Prevención de la violencia escolar, una propuesta didáctica desde las Artes* [Tesis doctoral, Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá]
- Goldstein, D. (10 de noviembre de 2021). *Fallen Princesses* <https://www.dinagoldstein.com/dina-goldsteins-fallen-princesses/>
- 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>
- Huerta, R. (2014). La Educación Artística como motor de cambio social. *Cuadernos de Pedagogía*, 449. <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/41413/100487.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Huertas, D. (2007). *Violencia. La gran manzana*. Alianza Editorial.
- 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.
- Koyczan, S. (19 de febrero de 2013). *To this day*. (Archivo de Vídeo) <https://www.youtube.com/watch?v=ltun92DfnPY>
- Lekue, P. (2013). La comprensión visual y el autoconcepto social en la educación artística escolar. *Ikastorratza, e-Revista de Didáctica*, 10, 2-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4476787>

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006)
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013)
- Manzo, C., y Virrueta, E. R. (2009). Norteamericanos y japoneses: su impacto en la agresividad infantil. *Alternativas En Psicología*, 20, 26-34. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-339X2009000100003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-339X2009000100003)
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson.
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Organización Mundial de la salud OMS. <https://iris.who.int/handle/10665/43431>
- Organización Mundial de la Salud. (2003). Informe sobre la salud en el mundo. Forjemos el futuro. Organización Mundial de la Salud. <https://iris.who.int/handle/10665/42822>
- Ortega-Ruiz, R. (2000). *A global, ecological and cultural model for dealing with problems of violence in European Compulsory Schools*. 6<sup>th</sup> Meeting of TMR Programme Nature and prevention of bullying and social exclusion. Cruz Quebrada-Dafundo.
- Palomero, J. E. y Fernández, M. (2001). La violencia escolar, un punto de vista global. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 41, 19-38. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404103>
- Peraita, V. (2 de mayo de 2022). Las huellas de la violencia vicaria en los dibujos infantiles. *Levante*. <https://www.levante-emv.com/comunitat-valenciana/2022/05/02/huellas-violencia-vicaria-dibujos-infantiles-65637668.html>
- Peral, C. (2021). *Arteterapia como vía de abordaje del trauma y la violencia hacia las mujeres* [Tesis Doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/11610>
- Pérez, I. de L. (2020). *Comunicación padres-adolescentes en la autoestima y la violencia de estudiantes de cuarto de secundaria San Juan de Lurigancho*. [Tesis doctoral]. Universidad César Vallejo.
- Sanmartín, J. (Coord.) (2004). *El laberinto de la violencia: causas, tipos y efectos*. Editorial Ariel.
- Seoane, A. y Piñeiro, J.L. (13 de marzo de 2024). Saturados de violencia en la era de las 80000 fotografías al día: "La imagen ha perdido su poder como transmisora de la crueldad y el sufrimiento". *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/lectura/2024/02/15/65cbb8fbfdddff06988b459d.html>
- Sontag, S. (2010). *Ante el dolor de los demás*. Debolsillo.
- Tejedor, F. J. y Etxeberria, J. (2006). *Análisis inferencial de datos en educación*. La Muralla.
- Thirault, P. (2008). *Les Enfants Sauvés*. Delcourt.
- Uriarte, J.D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, (11), 7-24. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17514747002>
- Villareal, M. E., Sánchez, J. C. y Povedano, A. (2012). Teorías sobre la violencia en la adolescencia. En B. Martínez-Ferrer, D. Moreno, G. Musitu, J.C. Sánchez y M. E. Villarreal, *El Tránsito de la Adolescencia: Retos y Oportunidades*, (pp. 67-93). Palmero.