

## LA VIOLENCIA EN LOS MEDIOS Y SU INFLUENCIA EN LAS COGNICIONES DE NIÑOS Y ADOLESCENTES

### VIOLENCE IN THE MEDIA AND THEIR INFLUENCE ON COGNITIONS IN CHILDREN AND ADOLESCENTS

**Ignasi de Bofarull**

Universidad Internacional de Cataluña  
<[ibofarull@uic.es](mailto:ibofarull@uic.es)>

**Miquel Àngel Comas**

Universidad de Barcelona  
<[mcomaspa@gmail.com](mailto:mcomaspa@gmail.com)>

#### **Resumen**

*En esta investigación estudiamos cómo influye la violencia de los medios en chicos y chicas de 12 a 15 años. Les preguntamos, desde un marco cualitativo, cómo esta violencia influye en sus percepciones, en sus esquemas cognitivos. Los estudiantes opinan que la violencia no les influye y afirman estar muy desensibilizados ante la violencia de ficción y real, ante las víctimas de ficción y reales. En contradicción con sus primeras afirmaciones percibimos preocupación por el bullying y el cyberbullying. Temen, implícitamente sin afirmarlo, ser objeto de bullying y cyberbullying. Provisionalmente percibimos una actitud muy banal y mundana ante la violencia.*

**Palabras clave:** *la violencia en los medios, desensibilización ante la violencia, bullying y cyberbullying, mediación parental, alfabetización en los medios.*

#### **Abstract**

*In this research, we study the influence of media violence on 12 to 15 years old boys and girls. We asked, from a qualitative framework, how this violence influences their perceptions in their cognitive schemas. Students say that violence does not affect them and that they are very desensitized to fictional and real violence, as well as their victims. In spite of their first statements, we perceive concerns about bullying and cyberbullying. Without affirming it implicitly, they fear to be a subject of bullying and cyberbullying. We provisionally perceive a very banal and mundane attitude towards violence.*

**Keywords:** *Media violence, desensitization to violence, bullying and cyberbullying, parental mediation, media literacy.*

### 1. *Introducción y objetivos*

Los medios, digitales y analógicos, cine e internet, videojuegos y series, tienen en la violencia un reclamo para captar audiencias. La violencia abunda, a veces, de un modo sutil y, a menudo, explícitamente y la investigación señala que la población más vulnerable a la hora de reproducir conductas agresivas son los niños y los adolescentes (Strasburger & al., 2010). La violencia de ficción suele presentarse a sí misma como puro divertimento inocuo y a la vez aséptico. La industria del ocio, muy claramente en los casos de concretos videojuegos violentos, siempre argumenta que sólo se trata de ficción, y por ende, se auto-exculpa de las posibles consecuencias (Anderson & Bushman, 2001). La sentencia de que la violencia en los medios conduce a conductas agresivas es una afirmación que, tras cientos de estudios rigurosos, sigue siendo globalmente polémica (Gentile & Bushman, 2012). Hay muchos intereses contrapuestos. La industria del ocio se defiende y defiende sus ganancias, algunos padres, que tienen a sus hijos solos “muy ocupados aprendiendo” (permítasenos la ironía) ante las pantallas consideran que se exagera ante los efectos de la violencia (Gentile & al., 2012). Sin embargo el cuerpo de investigación es cada vez más unánime al afirmar que la violencia de ficción genera violencia real en determinadas circunstancias (Huesmann, 2010) aunque productores y consumidores, industria y familias no acaben de creer en ello y continúan actuando como si nada sucediese (Bushman & Huesmann, 2012). Los expertos de lo que se denomina en inglés “parental monitoring of media”, o “parental mediation”, señalan que si los padres callan ante la violencia en las pantallas o les dejan en su habitación con todos los dispositivos audiovisuales están implícitamente minusvalorando la negatividad de aquellos contenidos violentos por silencio o ausencia (Austin, 2001).

Esta es nuestra preocupación: muchos padres no creen que deba hacerse nada o casi nada. Si los padres y los maestros<sup>1</sup> no hacen nada, la violencia en los medios es percibida por niños y adolescentes como un tema más que tiene relativa o poca importancia desde el punto de vista ético y del comportamiento. ¿Podría ser que niños y adolescentes crecieran viendo la violencia como un divertimento y sus cogniciones (creencias/“beliefs”) fueran entre superficiales y precursoras de comportamientos agresivos? En otras ocasiones la investigación habla de “hostile expectations” (Anderson & Bushman 2002). Este es uno de los aspectos que buscamos en nuestro trabajo: si la mediación parental no actúa (añadida a la ausencia de la mediación curricular), el análisis informal de niños y adolescentes sobre la violencia en los medios podría llegar a ser muy banal. A estos menores les podría llegar a parecer que la violencia sólo es divertida, no tiene consecuencias, y es hasta hilarante. Los objetivos son los siguientes.

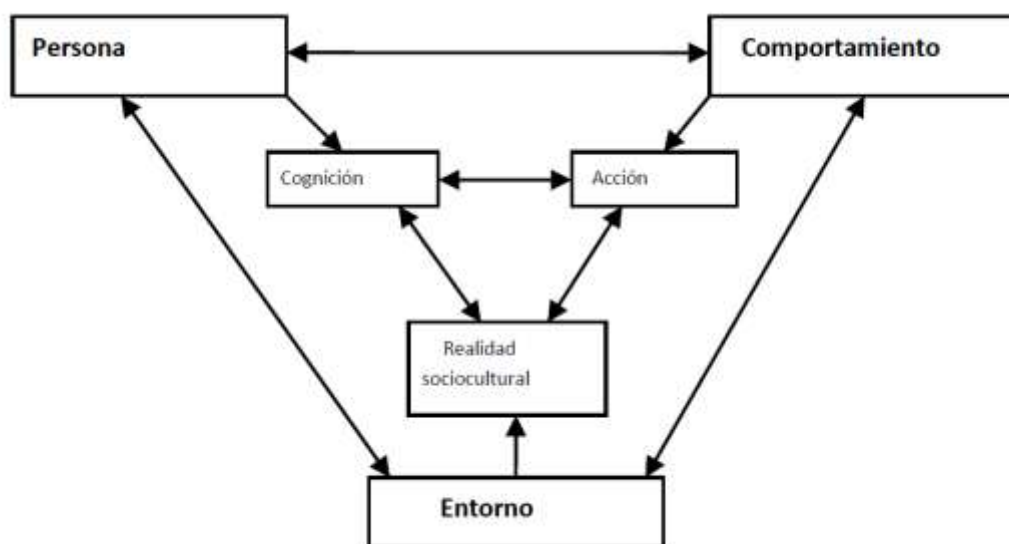
1.-Nos interesa por tanto en esta investigación no tanto argumentar a favor de la mediación parental (o curricular), tarea muy necesaria, sino analizar cualitativamente **cómo** un grupo de niños y adolescentes **perciben la violencia en los medios** desde un barrio situado en una urbe de 1,7 millones de habitantes (Barcelona), con edades comprendidas entre 10 y 18 años. **2.-Cómo la juzgan, cómo la entienden: ¿la aceptan, la rechazan?**

El objetivo para una investigación posterior, sobre la base de los resultados de esta, es saber si somos capaces de profundizar en ello seremos también más competentes a la hora de diseñar programas idóneos para desactivar las cogniciones posiblemente banales de esta violencia en un futuro. Tanto en el hogar como en la escuela. En la escuela podrían ser programas curriculares y muy transversales inscritos, para poner un ejemplo, en la educación para la paz (Read, 2012), y en programas dirigidos a padres. Pero esta tarea de construir programas de formación es un objetivo de futuro.

## 2. Marco conceptual

Nos interesa el proceso psicológico-cognitivo que se genera en niños y adolescentes al visionar la violencia de los medios. Y para ello acudimos a clásica “Social Cognitive Theory” de Bandura (2001) pero también nos acercaremos a otros pequeños marcos conceptuales que nos pueden ayudar a entender los mecanismos psicológicos que se engranan en la mente del niño y el adolescente ante la violencia emitida por los medios. Bandura -en su evolución desde una primera postura netamente conductista a otra progresivamente matizada con planteamientos cognitivistas- señala la importancia de las representaciones mentales para comprender la imitación, en particular en la fase mental del proceso hacia la adquisición de la conducta. Nuestro interés radica en conocer qué perceptos (“self-schemas”), qué cogniciones genera el visionado de la violencia de los medios. El temperamento, la personalidad del niño también influye en estos perceptos y cogniciones. Bandura entiende que estos factores cognitivos *personales* (“personal factors”), esquematizados en la Figura 1, actúan en interdependencia constante con los factores de *comportamiento* (“behavioral factors”) y los factores del *entorno* (“environmental factors”) (Bandura, 2001). Insistimos, hay que acotar: en este estudio nos interesan fundamentalmente los factores cognitivos.

Figura 1 Interdependencia Persona, Comportamiento, Entorno



Fuente: elaboración propia a partir de Bandura (2001)

Bandura (2001), ver Figura 1, insiste en que el entorno es muy influyente, y que el entorno familiar es a veces decisivo. En el aprendizaje de la violencia emitida por los medios los mediadores familiares – padres, hermanos, parientes, primos y amigos – “peer pressure” (Lewis & Lewis, 1984) - son de importancia vital (Browne, & Hamilton-Giachritsis, 2005). Y estos mediadores confirman, refuerzan o desactivan las estructuras cognitivas. Estos mediadores dotan al chico o chica que contempla los medios de mayor o menor reflexividad, juicio, de mayor o menor auto-regulación, de mayor o menor motivación.

Otro marco conceptual muy operativo es el “Media Practice Model” que establece una estrecha relación entre los medios y la búsqueda de fuentes por parte de niños y adolescentes para informarse sobre qué hacer, cómo construir su identidad, cómo entender cuál es su papel entre los iguales en su desarrollo psicoevolutivo. En ese sentido los medios adquieren mucha autoridad y resuelven muchas

dudas: a menudo más allá que los adultos educadores y los mismos iguales (Steele, & Brown, 1991). Otro marco conceptual que converge hacia nuestros intereses es la “Super-Peer Theory” (Strasburger & Wilson, 2002). En este caso los medios actúan como aquel metafórico amigo que todo lo sabe y que aclara todas las dudas en la intimidad y desde la confidencialidad y la complicidad. La contigüidad y complementariedad entre estos dos marcos teóricos es considerable y refuerzan la influencia de los medios en la construcción social de la realidad (Berger & Luckmann, 1986) en una época de incertidumbres e inseguridades. El último constructo teórico tiene como protagonistas a las cogniciones de los adolescentes en la vida real (también a la mediación parental): es el “Third Person Effect”: Se trata de una hipótesis que sostiene que los receptores de los medios creen que los contenidos (violencia, sexo, publicidad) solo afectan a terceros nunca a ellos mismos. Los receptores o co-receptores, padres e hijos, parientes y amigos, consideran que aquella violencia afectará a otros, nunca a sí mismos (Perloff, 2002).

Los menores ante la violencia de la industria del ocio en Occidente ¿quizá están construyendo es sus mentes una cognición superficial, frívola y banal de estos contenidos? Una percepción moralmente neutra en la que no cabe la reflexión sobre el dolor y la víctima. Para pensar estas afirmaciones, “mutatis mutandis”, utilizaremos el concepto de Hannah Arendt, denominado ‘la banalidad del mal’ presente en su ensayo “Eichmann en Jerusalén” (Arendt, 2006). La influyente pensadora alemana (1906-1975) consideraba que algunos ejecutores burócratas del genocidio no presentaban una maldad, una patología o una convicción ideológica perversa “la única nota distintiva personal era quizás una extraordinaria superficialidad” (Arendt, 1971: 440).

Más allá de los conscientes ideólogos antisemitas y últimos mandatarios de la solución final (Hitler, Himmler, etc), Eichmann, protagonista del ensayo, funcionario al servicio del holocausto, hablaba siempre desde clichés, sirviéndose de frases hechas y era una inconsciente y banal pieza del engranaje al servicio del genocidio de los judíos.

### 3. Metodología

Para trabajar en nuestra investigación cualitativa nos basamos en la metodología comunicativa crítica. Esto significa que cuando realizamos el *grupo de discusión comunicativo* para profundizar en las ideas de estos menores de entre 10 y 18 años de edad (desde final de la primaria hasta bachillerato) intentamos establecer espacios de diálogo igualitarios. Con padres y profesores certificamos el consentimiento informado de los menores y respetamos escrupulosamente la confidencialidad de todos los datos. No procedimos de un modo objetivista y distante donde los estudiantes debieran acogerse a nuestros modelos de observación y confirmar nuestras hipótesis de trabajo. Los investigadores quisimos alejarnos de los criterios de autoridad indiscutidos para dar voz, en una sociedad dialógica, a unos estudiantes capaces de proponer la fuerza de sus argumentos: quisimos pasar, en un diálogo igualitario, de las pretensiones de poder a las pretensiones de validez para utilizar los conceptos de Habermas (1987). Las personas investigadas a través del diálogo abierto “aportan sus conocimientos desafiando los nuestros” (Gómez & Racionero, 2008). Trabajamos sobre la base de cinco principios que funcionan como eje de la metodología comunicativa crítica: a) universalidad de las competencias lingüísticas; b) la persona como agente social transformador; c) sentido común; d) inexistencia de un desnivel tecnológico; e) racionalidad comunicativa; y f) la objetividad como intersubjetividad. Desde estos ejes nos hemos acercado a los estudiantes y las estudiantes (de entre 10 y 18 años) conscientes de su capacidad lingüística, de su capacidad de pensar reflexivamente, siendo como son capaces de aportar conocimiento de valor en un diálogo intersubjetivo con el investigador y, en esa misma medida, capaces de proponer implícitamente una transformación que pueden superar factores excluyentes previos.

Hicimos la convocatoria para constituir los grupos de discusión comunicativos en la escuela y todos los participantes vinieron libremente: luego equilibramos un poco la muestra para que fuera representativa de todas las edades dando entrada a más estudiantes de las concretas edades que nos faltaban. La realidad es que unos y otros asumieron un papel activo en el *grupo de discusión comunicativo* que se desarrolló con agilidad, seriedad, aportando ideas y reflexiones. Reconocían su interés por hablar de la violencia en los medios y de la influencia que ellos percibían en sus ideas, creencias, perceptos. También lograban discriminar la congruencia e incongruencia de sus esquemas cognitivos. En ocasiones percibimos que hablaba en cada grupo el participante más espontáneo y en otras ocasiones al final recapitulaba el/la participante más reflexivo/a. No podemos medir la sinceridad, la deseabilidad social o la postura políticamente correcta en sus sentencias. Nos quedamos con el análisis de sus afirmaciones. Sin embargo nos pareció que esta discontinuidad en las respuestas de niños y adolescentes –congruentes y a veces incongruentes- informaba muy bien sobre este contradictorio momento de la vida. Recogimos toda la información y la sistematizamos a través de una repetida lectura analítica en la que destacamos las evidencias que más adelante consignaremos en función de las preguntas que les propusimos. Quedan por construir unas nuevas conclusiones en las que los menores participantes sean de nuevo capaces de formar parte de los procesos de interpretación de un modo consensuado (Flecha, & al., 2004) dado que surgieron en el *grupo de discusión comunicativo* matices que no esperábamos. Este es un elemento de la triangulación interpretativa que ha quedado, insistimos, pospuesto, pero no cerrado. A la hora de elaborar las conclusiones los menores participantes no lograron recuperar el protagonismo. De alguna manera se puede decir que el plano metodológico este estudio es incompleto y exige un futuro estudio que asuma estas realidades.

#### **4. Muestra y resultados**

Las preguntas respondían a siete clústeres de cuestiones (ver Tabla 1) muy relacionados con los temas que ha tocado la investigación en torno a la percepción de la violencia en los medios (Anderson & al. 2003). Las preguntas se pusieron sobre el tapete en el mencionado “focus group” comunicativo que tuvo lugar en la biblioteca de una escuela concertada de la ciudad de Barcelona de perfil socioeconómico medio y menores procedentes de quince familias biparentales y cinco monoparentales. Estuvimos reunidos más de dos horas con ellos y los grabamos todo para luego transcribirlo con todo detalle. Contamos con 16 chicos y 6 chicas de entre de 10 y 17 años. Contamos con tres chicos de 10 años, dos chicas de 10 años, cinco chicos de 11 años, tres chicos de 13, dos chicas de 14, cuatro chicos de 15, dos chicas de 16 y un chico de 17 años. Fue un grupo focal auto-elegido (se ha señalado más arriba): se publicitó en la escuela y los menores que vinieron voluntariamente fueron los mencionados con anterioridad. Hubo primero que limitar el número de participantes y en un segundo momento se admitieron a más para homogeneizar la muestra. Las preguntas fueron adaptadas al registro lingüístico de los menores encuestados en explicaciones asequibles que aceptaban sus preguntas y repreguntas hasta que el coordinador del “focus group” comunicativo veía que eran entendidas. El coordinador admitió desde el primer momento las interpelaciones entre ellos. Las preguntas debían estar en relación con lo que plantea la investigación en aras a la futura comparabilidad en otros estudios. Siempre se les explicó que no queríamos saber si tenían comportamientos violentos, sólo queríamos saber qué pensaban de la violencia en los medios. Las siguientes preguntas proceden, por consiguiente, de diversos estudios donde la investigación valora las situaciones en las que la violencia ejerce mayor influencia sobre niños y adolescentes (Strasburger & al., 2010).



Tabla 1 Clústeres de preguntas para el *focus group*

¿La Violencia En Los Medios –desde ahora VELM- (televisión, internet, videojuegos, videos, etc.) es aséptica, “glamourizada” e hilarante?
¿La VELM genera ansiedad y miedo?
¿La VELM proporciona un medio adecuado para resolver problemas?
¿La VELM desensibiliza sobre futura violencia?
¿La VELM disminuye el altruismo y aumenta la agresividad?
¿La VELM es justificable cuando los chicos buenos ganan a los chicos malos ( <i>good guys versus bad guys</i> )?
¿La VELM es atractiva si no está penalizada y queda sin castigo para los perpetradores y sin daño para las víctimas?

Fuente: elaboración propia

Sobre la mesa del “focus group” comunicativo los investigadores sólo pusimos un nombre propio: el videojuego Doom (Ferguson, 2008) dado que la investigación sobre los tiroteos en las escuelas americanas han reportado que los agresores habían consumido este tipo concreto de videojuego en numerosas ocasiones: el caso más destacado es la matanza de Columbine de 1999 perpetrada por dos asiduos de este videojuego Eric Harris and Dylan Klebold. La investigación señala que se estrenaron en el uso directo de las armas el día del tiroteo. Para estos dos estudiantes, hasta antes del tiroteo, todo lo sabido sobre el uso de las armas reales era a través de los videojuegos (Anderson & Dill, 2000). Nuestros encuestados citaron programas, series, personajes y ejemplos de situaciones en las que se hablaba de géneros y películas concretas.

Tabla 2 Resultados del grupo de discusión comunicativo

Clústeres de preguntas	Evidencias más representativas
¿La VELM es aséptica, glamurosa, hilarante?	“La sangre no salpica” (Chica, 14 años). “Es gozoso ver saltar cabezas” (Chico, 13 años). “Hay veces que los mamporros hacen reír mucho” (Chico, 15 años). “Hay películas en las que el enfado y la violencia del guapo, que ya está a punto de matarlos a todos, resulta excitante y ‘fashion’” (Chica 16 años)
¿La VELM genera ansiedad y miedo?	“Si la película es de miedo asusta no conocer al asesino” (Chico 10 años). “La violencia no da miedo, gusta” (Chico 13 años) “Da miedo verte metido en un lío de bullying o cyberbullying: sobre todo si todos te fastidian o se ríen de ti” (Chico de 11 años; Chica de 10 años): Aquí hubo cierta unanimidad. La idea quedó muy clara y nadie la discutió.

¿La VELM proporciona un medio adecuado para resolver problemas?	“Todos sabemos distinguir entre la violencia de las pantallas y la violencia en la calle salvo algunos ‘pelaos’ que todo el día se pegan” (Chico, 17 años) “Muchos chicos y alguna chica van de ‘malotes’ y en sus gestos provocativos reflejan las maneras violentas de las pantallas: pasan poco a la violencia, pero sí hay insultos, empujones y mucho teatro” (Chica 16 años)
¿La VELM desensibiliza sobre futura violencia?	“A veces tanta violencia en la tele hace que si vemos violencia en las noticias o alguna vez vemos violencia en la calle nos importe un ‘pito’” (Chico, 13 años). “Reconozco que alguna vez hemos zarandeado a un ‘pringadillo’ y lo hemos tratado como un muñeco sin pensar si sufría o no” (Chico, 15 años). “Alguna vez hemos visto masacrar a alguien por Facebook sin pensar en la persona y después hemos sabido que había sufrido mucho. Pero hasta entonces nos reíamos todo lo que podíamos” . “No dejamos de ver una y otra vez un video donde se reían, un poco sádicos, de una niña un poco tonta del cole”(Chico,15 años)
¿La VELM disminuye el altruismo y aumenta la agresividad?	Esta pregunta quizá era demasiado abstracta. Se comentó que no se entendía el concepto altruismo. Una vez entendido se considera que eran cosas de profes y padres.
¿La VELM es justificable cuando los chicos buenos ganan a los chicos malos ( <i>good guys versus bad guys</i> )?	Todas las opiniones eran unánimes: “cuando le han tocado mucho las narices a los buenos ver como se ‘vengan’, [esa era la palabra que utilizaron], da mucho gusto”(Chico 13 años). Hubo gran unanimidad.
¿La VELM es atractiva si no está penalizada y queda sin castigo para los perpetradores y sin daño para las víctimas?	Aquí volvió a haber mucha unanimidad: “Todo es ficción, no pasa nada, las víctimas no sufren” (Chico 13 años). Reconocían que los protagonistas cometían muchos delitos pero que el único objetivo era divertir.

Fuente: elaboración propia

## 5. Análisis de los resultados

El análisis parte del resumen de los resultados de la Tabla 2. Este grupo de chicos ha vivido/ejecutado muy poca violencia física, por no decir nada. Creemos que es un grupo de gente poco pendenciera, protegida y poco agresiva. Emergieron temas no previstos en las preguntas previas: esto es, la violencia psicológica, la teatralización de la violencia y, finalmente, la intimidación, el acoso en el colegio, a la salida y también vía móvil y vía redes sociales. Eso exigió que estudiáramos los trabajos de Calmaestra sobre bullying y cyberbullying para España (Calmaestra, 2011; Calmaestra & al. 2010). Sin embargo no quedó clara la relación entre el visionado de la violencia en los medios con el bullying y cyberbullying. Finalmente, pensando en esos factores del entorno que señala Bandura, hemos de destacar que los contenidos violentos de los medios más duros se veían a solas (nunca en presencia de los padres –madre o padre-) y en el ordenador de la propia habitación. De los 22 participantes 17 contaban con móvil, consola y ordenador en su propia habitación. Algunas, pocas, series o películas se veían con los padres y los padres no hacían ningún comentario e incluso se reían –se nos comentó en una ocasión- ante la violencia de los medios (el varón). Con la consola siempre se jugaba a solas,

en el propio cuarto, lejos de los padres y a los sumo con un amigo (Livingston, 2007 y 2008). A veces se trasnochaba en la propia habitación con los medios. El análisis de los resultados del grupo de discusión comunicativo aparece en la Tabla 3.

Tabla 3 Análisis de los resultados del grupo de discusión comunicativo

Temas implícitos en las preguntas	Análisis de las evidencias
Violencia y ética. Violencia y desensibilización.	Todo es ficción y nos son necesarias reflexiones éticas. La violencia divierte y (como el sexo o el humor) uno lo consume y luego se puede quedar tan “pancho”: no pasa nada. No hay que preocuparse. Un chico listo o una chica lista que ve mucha violencia no por ello se volverá violento o violenta. Sin embargo reconocen después la existencia de intimidadores, agresores tipo bullying y cyberbullying, y de la necesidad de ponerse “chulos” para hacerse valer.
Violencia y sus efectos	“La violencia no nos afecta a nosotros nunca, les afecta a los más ‘colgados’ y a los que dejan los estudios y que están todo el día por ahí sin hacer nada” (Chico de 15 años) <i>Third Person Effect</i>
Teatralización de la violencia	A menudo hay que ponerse “chulo”, aunque sin pasarse, pues si no te “comen” el terreno (Chico de 15 años). Esta sentencia obtuvo mucha aprobación. “Si vas de bueno te destrozan” (Chico, 11 años).
Violencia, angustia y miedo	La violencia en los medios no asusta. Esta sentencia también obtuvo mucha aprobación. Sí asusta la violencia real de los matones bullying y cyberbullying (Chico, 11 años).
Violencia y desaparición de la víctima	No hay que preocuparse tanto por la ética pues sólo es ficción: lo mismo sucede con la víctima. Si se reconoció que las víctimas de la clase, aunque solo fueran objeto de burla, no causaban problemas de conciencia a los acosadores. Apareció el tema de bullying y cyberbullying como un asunto que no teníamos previsto. Les preocupa (Ybarra & Mitchell 2007; Ybarra & al. 2008; Calmaestra, 2011). Temen ser objeto de bullying y cyberbullying. Y si no se convierten en agresores a menudo no es por razones morales sino para no verse metidos en estos asuntos de riesgo.
Violencia e impulsividad	Un tema relativamente nuevo: es imposible parar el impulso violento cuando se está muy afectado y si se ha sido objeto de un insulto, burla e incluso una “mala mirada”. No les vimos como protagonistas de peleas callejeras pero si justificaban completamente la falta de control ante el empuje de la impulsividad.

Fuente: elaboración propia



Podemos comenzar afirmando que percibimos una cierta banalización de la violencia “After repeated exposure, there are psychological and physiological reductions of fear and anxiety to violence such that violent imagery becomes normalized and mundane”. (DeLisi *et al.* 2013). Son chicos y chicas en entornos de clase media que no han pasado penalidades, que tienen familias más o menos estables (ni negligentes ni conflictivas), que no callejean (así nos lo confirmaron). Van sacando sus estudios y la violencia real de los barrios más marginales les queda lejos. En alguna ocasión nos mencionaron la violencia ligada a las discotecas, centros de reunión, plazas, estas últimas ligadas al *botellón*. Rechazamos esta información pues presupone el posible consumo de alcohol, drogas, y otras sustancias y eso se escapa de nuestro objeto de estudio acotado. Vemos, esos sí, que es un tema relevante.

Primeras conclusiones provisionales: la violencia en los medios les resulta un divertimento. No pasa nada. Parece que su opinión es que no hay que preocuparse: no tiene consecuencias. Sólo destacaron la violencia de los compañeros y compañeras más matones en la escuela. Pero como venimos afirmando esa no es la violencia de los medios. Los participantes de nuestra muestra se creen inmunes ante la violencia y son incapaces de hacer reflexiones éticas, o quizá les parece que hacerlas delante de sus compañeros quedaría mal. La violencia en los medios les divierte. Incluso, en el momento de hablar de la víctima se escabullen y pasan el problema por alto. Nuestra sensación es que el tema de la víctima quedó ocultado y hemos descubierto que sutilmente justifican la violencia sobre el “pringado de turno” en bullying y cyberbullying. Mientras ellos no sean convertidos en víctimas de acoso e intimidación (bullying y cyberbullying) en la red o fuera de la red, las víctimas y sus vidas les parecen un tema irrelevante. Nadie quiere aparecer como bueno o justo, nadie quiere defender a la víctima.

No buscábamos el tema del bullying y cyberbullying, y este asunto se nos impuso. Les dijimos que en los medios hay poquísimos casos de bullying y cyberbullying. Ellos insistieron que sus esquemas sobre la violencia están marcados por esta realidad cotidiana, escolar y extraescolar. El “focus group” comunicativo nos trae pocas conclusiones nuevas a tenor de lo investigado hasta ahora y, a la vez, nos deja una pregunta candente: ¿qué relación hay entre la omnipresencia de la violencia en los medios y la crueldad del bullying y cyberbullying?

## **6. Discusión, conclusión y futuras investigaciones**

Estamos ante un estudio de la percepción de la violencia en los medios con amplias limitaciones. No supimos lograr que se centraran en este tema y surgió otro imprevisto: bullying y cyberbullying. Este grupo de discusión comunicativo presenta unos esquemas cognitivos en los que percibimos aceptación de la violencia, aceptación de la solución violenta y cierto miedo a verse implicados en fenómenos de micro-violencia escolar online y offline. Es lo que algunos estudiosos de la agresión humana denominan *pensamientos hostiles, guiones agresivos, atribuciones hostiles* que quedan detrás de las cogniciones pero que pueden emerger concentradamente antes de los comportamientos agresivo-impulsivos (Anderson & Bushman, 2002). Creemos que los estudiantes de nuestro grupo focal se contradicen, consciente e inconscientemente: a) hay cierto miedo interno no reconocido; b) saben que algún día tendrán la necesidad de marcar territorio; c) hay un evidente desprecio u olvido de la víctima del acoso u intimidación escolar/digital; d) justifican la impulsividad agresiva de aquel que está muy encendido por una “provocación” real o imaginaria: una mala cara. Sin embargo, de nuevo, no tenemos las suficientes evidencias y el “focus group” no ha resuelto todos los problemas. Las preguntas que hemos formulado no responden a un esquema previo. Eran respuestas abiertas y además no habían pasado previamente por el cedazo de un ensayo previo que destacara su inteligibilidad. No logramos hacernos entender.

Sería necesario buscar una escala validada internacionalmente sobre percepción de la violencia. Desde ahora creemos también que este “focus group” se ha de complementar con entrevistas individualizadas, semi-estructuradas, muy centradas en estos puntos mencionados anteriormente: “matonerismo”, bullying y cyberbullying, marcar territorio, impulsividad, olvido o desprecio de la víctima, reírse o divertirse con la víctima acosada.

Han sido muy pocos grupos focales y las conclusiones no son extrapolables. Además estas deberían haber sido consensuadas con los participantes y este paso no se pudo realizar. Responden a la foto de las opiniones sobre estos temas de unos menores en un colegio barcelonés. La investigación cualitativa aunque no convierte la representatividad de la muestra en su centro, si exige un número mayor de “focus group” para contrastar mejor las opiniones. Quizá sería oportuno trabajar con poblaciones de menores de colegios e institutos de diferentes niveles socioeconómicos y diferentes ciudades. En sus limitaciones este grupo focal nos exige abrir caminos nuevos y más refinados. Este estudio nos ha, consecuentemente, ayudado a reformular las preguntas que deberían hacerse en estos temas en ciudades grandes de España como Bilbao, Madrid, Zaragoza, Sevilla. Hay, hipotetizamos, en las escuelas de las ciudades grandes mucha violencia latente: una percepción poco reflexiva y muy banal de la violencia, a tenor de lo visto en este grupo focal. Otro paso es saber si este conocimiento se puede transferir a otros colegios de otras situaciones sociodemográficas semejantes: creemos que estamos ante un punto de partida: se pueden transferir las limitaciones y la necesidad de trabajar con más muestra y unas preguntas más ejercitadas en “focus group” piloto. Poco más se puede transferir. Ante estos resultados los padres y profesores deben conocer la realidad que hemos atisbado. Y ejercer lo que en el mundo anglosajón, sobre todos en USA, se conoce como mediación parental. Si la APA de los Estados Unidos (Committee on Communications, American Academy of Pediatrics, 2001) vienen insistiendo desde hace más de diez años que hay que retirar las pantallas de las habitaciones de los menores, reducir tantas horas de visionado de los medios, sobre todo en el caso de los niños, también hay que insistir en que estos mismo padres, y profesores en la escuela, han de caminar hacia una mediación parental crítica, reflexiva y en ocasiones restrictiva (Nathanson, 1999).

Habría que pensar en disminuir los contenidos de los medios más frívolo-violentos, habría que enseñar a criticar los video-juegos más ultra-agresivos (“GTA Santa Andrea”, “Doom”) y promover contenidos de los medios más inteligentes y actividades más comprometidas: buen cine, cine de temas candentes, lecturas, ficción constructiva e información periodística, etc. Los componentes de los grupo focales señalan que no están desensibilizados ante tanta violencia: nosotros sospechamos, con pocas evidencias, que no lo reconocen pero si lo están. ¿Quizá son también insensibles al dolor de los otros? Ante la actual crisis económica, política, del propio sistema, necesitamos estudiantes con más iniciativa, futuros ciudadanos comprometidos. Ciudadanos capaces de percibir el dolor y solidarizarse. Se nos dirá que son dolores diferentes: el dolor de las víctimas de la ficción y el dolor de los ciudadanos reales. Pero, con cautela, afirmemos lo siguiente: necesitamos ciudadanos más compasivos y capaces de percibir el sufrimiento que procede del paro, la falta de vivienda, la falta de recursos que suponen carencia de una alimentación básica. La escuela aún debe iniciar curricularmente la tan largamente demandada alfabetización en los medios, *media literacy* (Strasburger, & Donnerstein, 1999).

## 7. Bibliografía citada

- AMERICAN ACADEMY of PEDIATRICS (2001), Media violence. *Pediatrics*, 108,1222-1226.  
Committee on Communications (DOI: 10.1542/peds.108.5.1222)  
BERGER, P y LUCKMAN T (1986). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.

- CALMAESTRA, J. (2011). *Cyberbullying: prevalencias y características de un nuevo bullying indirecto*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- CALMAESTRA, J., ORTEGA, R., MALDONADO, A. y MORA-MERCHÁN, J. A. (2010). Exploring Cyberbullying in Spain. In J. A. Mora-Merchán y T. Jäger (Eds.), *Cyberbullying. A cross-national comparison* (pp. 146-162). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- ANDERSON, C. A., & BUSHMAN, B. J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological science*, 12(5), 353-359. (DOI: 10.1111/1467-9280.00366)
- ANDERSON, C. A., & BUSHMAN, B. J. (2002). Human aggression. *Annual review of psychology*, 53(1), 27-51. (DOI: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135231)
- ANDERSON, C. A., & DILL, K. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings and behavior in the laboratory and in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 772-790. (DOI: 10.1037/0022-3514.78.4.772)
- ANDERSON, C. A., BERKOWITZ, L., DONNERSTEIN, E., HUESMANN, L. R., JOHNSON, J. D., LINZ, D., MALAMUTH, N.M & WARTELLA, E. (2003). The influence of media violence on youth. *Psychological science in the public interest*, 4(3), 81-110. (DOI: 10.1111/j.1529-1006.2003.pspi\_1433.x)
- ARENDDT, Hannah. Thinking and moral considerations. *Social Research*, 1971, vol. 38, no 3, p. 417-46.
- ARENDDT, H. (2006). *Eichmann en Jerusalén*. Barcelona: DeBolsillo.
- AUSTIN, E. W. (2001). Effects of family communication on children's interpretation of television. In J. Bryant & J. A. Bryant (Eds.), *Television and the American family* (pp. 377 - 395). Mahwah, NJ: Erlbaum
- BANDURA, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.(DOI:10.1146/annurev.psych.52.1.1)
- BANDURA, A. (2001). Social cognitive theory of mass communication. *Media psychology*, 3(3), 265-299. (DOI:10.1207/S1532785XMEP0303\_03)
- BROWNE, K. D., & HAMILTON-GIACHRITSIS, C. (2005). The influence of violent media on children and adolescents: a public-health approach. *Lancet (London, England)*, 365 (9460), 702-710. (DOI: 10.1016/S0140-6736(05)70938-7)
- BUSHMAN, B. J., & HUESMANN, L. R. (2012). Effects of violent media on aggression. In D. G. Singer & J. L. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media* (2nd Ed., pp. 231-248). Thousand Oaks, CA: Sage.
- DELISI, M., VAUGHN, M. G., GENTILE, D. A., ANDERSON, C. A., & SHOOK, J. J. (2013). Violent Video Games, Delinquency, and Youth Violence New Evidence. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 11(2), 132-142.
- FERGUSON, C. J. (2008). The school shooting/violent video game link: Causal relationship or moral panic?. *Journal of Investigative Psychology and Offender Profiling*, 5(1-2), 25-37. (DOI:10.1002/jip.76/pdf)
- FLECHA, R.; VARGAS, J.; DAVILA, A. (2004) Metodología comunicativa crítica en la investigación en ciencias sociales: la investigación Workaló. *Lan Harremanak*, 11. Bilbao: UPV, 21-33.
- GENTILE, D. A., & BUSHMAN, B. J. (2012). Reassessing media violence effects using a risk and resilience approach to understanding aggression. *Psychology of Popular Media Culture*, 1(3), 138. (DOI: 10.1037/a0028481)
- GENTILE, D. A., NATHANSON, A. I., RASMUSSEN, E. E., REIMER, R. A., & WALSH, D. A. (2012). Do you see what I see? Parent and child reports of parental monitoring of media. *Family Relations*, 61(3), 470-487. (DOI: 10.1111/j.1741-3729.2012.00709.x)

- GÓMEZ, A., y RACIONERO, S. (2008), El paradigma comunicativo crítico. *Universitas tarraconensis. Revista de ciències de l'educació*, 117-129
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa. I. Racionalidad de la acción y racionalización social. II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- HUESMANN, L. R. (2010). Psychological processes promoting the relation between exposure to media violence and aggressive behavior by the viewer. *Journal of Social Issues*, 42(3), 125-139. (DOI: 10.1111/j.1540-4560.1986.tb00246.x)
- LIVINGSTONE, S. (2008). Taking risky opportunities in youthful content creation: teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New media & society*, 10(3), 393-411.( DOI: 10.1177/1461444808089415)
- LIVINGSTONE, S. (2007). Strategies of parental regulation in the media-rich home. *Computers in human behavior* 23,2: 920-941. (DOI: 10.1016/j.chb.2005.08.002)
- LEWIS, C. E., and M. A. LEWIS. (1984). Peer pressure and risk-taking behaviors in children. *American Journal of Public Health* 74 (6): 580-584.( DOI: 10.2105/AJPH.74.6.580)
- NATHANSON, A.I. (1999). Identifying and explaining the relationship between parental mediation and children's aggression. *Communication Research*, 26, 124-143.(DOI: 10.1177/009365099026002002)
- PERLOFF, R. M. (2002). The third-person effect. In B. Jennings D. Zillman (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research* (2nd ed., pp. 489-506). Mahwah, NJ : Erlbaum
- READ, H. (2012). *Education for peace*. New York, London: Routledge.
- SCHUNK, D. H. (1991). *Learning theories: An educational perspective*. New York, NY, England: Macmillan Publishing Co Inc.
- STEELE J.R., & BROWN J.D. (1991). Adolescent room culture: Studying media in the context of everyday life. *Journal of Youth Adolescent*, 24, 551-576. (DOI:10.1007/BF01537056)
- STRASBURGER, V. C., & DONNERSTEIN, E. (1999). Children, adolescents, and the media: issues and solutions. *Pediatrics*, 103(1), 129-139. (<http://pediatrics.aappublications.org/content/103/1/129.e>)
- STRASBURGER, V. C., JORDAN, A. B., & DONNERSTEIN, E. (2010). Health effects of media on children and adolescents. *Pediatrics*, 125(4), 756-767. (DOI: 10.1542/peds.2009-2563)
- STRASBURGER VC, & WILSON BJ (2002) *Children, Adolescents & the Media*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- YBARRA M, MITCHELL K (2007). Prevalence and frequency of Internet harassment instigation: implications for adolescent health. *J Adolesc Health*.;41(2): 189 -195. (DOI: 10.1016/j.jadohealth.2007.03.005)
- YBARRA ML, DIENER-WEST M, MARKOW D, LEAF PJ, HAMBURGER M & Boxer P (2008). Linkages between Internet and other media violence with seriously violent behavior by youth. *Pediatrics*;122(5): 929 -937. (DOI: 10.1542/peds.2007-3377)



## Cita Recomendada

DE BOFARULL, Ignasi; COMAS, Miquel Àngel (2016). La violencia en los medios y su influencia en las cogniciones de niños y adolescentes. En Revista Didáctica, Innovación y Multimedia, núm. 34 <<http://dimglobal.net/revista34.htm>>

## Sobre los autores



**Ignasi de Bofarull** <[ibofarull@uic.es](mailto:ibofarull@uic.es)>

Profesor de Sociología de la Familia y Sociología de la Educación. Universidad Internacional de Cataluña. Facultad de Educación. Investigador del Instituto de Estudios Superior de la Familia IESF. 08017 Barcelona



**Miquel Àngel Comas** <[mcomaspa@gmail.com](mailto:mcomaspa@gmail.com)>

Investigador acreditado de la Universidad de Barcelona. Director de equips en Institucions educatives de Investigació, desenvolupament e Innovació (I+D+I). Investigador de proyectos competitivos del Ministerio y el 7è Programa Marco vinculados a la mejora del sistema educativo. 08174 Sant Cugat del Vallés.



*REVISTA CIENTIFICA DE OPINIÓN Y DIVULGACIÓN de la Red "Didáctica, Innovación y Multimedia", dirigida a profesores de todos los ámbitos y demás agentes educativos (gestores, investigadores, creadores de recursos). Sus objetivos son: seleccionar buenas prácticas y recursos educativos, fomentar la investigación sobre el uso innovador de las TIC en los entornos formativos y compartir conocimientos y experiencias.*

*Los textos publicados en esta revista están sujetos –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>.*

