

## Actitudes hacia la violencia y papel importante del alumnado en el aula de educación física

José Ignacio Menéndez Santurio<sup>1</sup>; Javier Fernández-Río<sup>2</sup>

Recibido: Enero 2017 / Evaluado: Abril 2017 / Aceptado: Abril 2017

**Resumen.** La violencia escolar es una realidad que está teniendo un fuerte impacto en el ámbito educativo. De ahí que el número de estudios que hay sobre este aspecto hayan crecido de forma importante en los últimos años. Por su parte, el papel importante del alumnado en clase cumple un rol fundamental para tratar de entender los procesos motivacionales en educación física. Sin embargo, aún existe carencia de trabajos que hayan explorado la relación entre estas dos variables. Por tanto, los objetivos principales de esta investigación fueron dos: analizar la capacidad de predicción del papel importante del alumnado en las clases de educación física sobre sus actitudes hacia la violencia, y determinar las posibles diferencias entre las actitudes hacia la violencia y el papel importante del alumnado en función del género. Un total de 917 estudiantes (457 mujeres y 460 hombres) de entre 12 y 18 años, procedentes de 11 centros (42 grupos naturales en total) de educación secundaria del norte de España participaron en el estudio. Los participantes cumplieron un cuestionario sobre las actitudes hacia la violencia y la subescala del papel importante del Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 adaptado a la educación física. Se encontraron correlaciones negativas entre el papel importante del alumnado y las actitudes hacia la violencia. Asimismo, los resultados del análisis de regresión lineal mostraron que el papel importante del alumnado predecía de forma significativa y negativa las actitudes hacia la violencia. De igual forma, se encontraron diferencias significativas en función del sexo en las actitudes hacia la violencia. Estos resultados reflejan la importancia de crear climas de implicación a la tarea y centrados en el alumnado en aras de prevenir la violencia escolar y la discriminación de género. **Palabras clave:** violencia escolar; educación secundaria; educación física; meta de logro; papel importante; actitudes hacia la violencia.

### [en] Attitudes towards violence and student's important role in the physical education class

**Abstract.** School violence is a reality with a strong impact on the educational context. The number of studies conducted on this topic has grown significantly in the last few years. Student's important role in class plays a fundamental role to understand motivational processes in physical education. However, there is a lack of studies on the connections between these two variables. Thus, the aims of this research project were two: to assess the predictive role of students' important role in physical education on their attitudes towards violence, and to determine differences based on genre between students' attitudes towards violence and their important role. A total of 917 students (457 females and 460 males) ages 12 to 18, from eleven secondary schools (42 intact classes) of northern Spain agreed to participate in the study. Participants completed the Questionnaire of Attitudes Towards Violence and the subscale Important Role of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire adapted

<sup>1</sup> Universidad Isabel I (España)  
E-mail: nachomenendeztibet@gmail.com

<sup>2</sup> Universidad de Oviedo (España)  
E-mail: javier.rio@uniovi.es

to Physical Education. Negative correlations were found between student's important role and their attitudes towards violence. Likewise, results of the linear regression analysis showed that student's important role predicted significantly and negatively their attitudes towards violence. Similarly, significant differences were found based on genre in attitudes towards violence. These results suggest how important is to create educational contexts that can foster task-involving and student-centred climates to prevent school violence and gender discrimination.

**Keywords:** school violence; secondary education; physical education; achievement goal; important role; attitudes towards violence.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Método. 2.1. Diseño y participantes. 2.2 Instrumentos. 2.3. Procedimiento. 2.4. Análisis de datos. 3. Resultados. 3.1. Estadísticos descriptivos y correlaciones bivariadas. 3.2. Análisis de regresión lineal. 3.3. Análisis de contraste. 4. Discusión y conclusiones 5. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Menéndez Santurio, J.I. y Fernández-Río, J. (201X). Actitudes hacia la violencia y papel importante del alumnado en el aula de educación física. *Revista Complutense de Educación*, 24 (1), 35-38.

## 1. Introducción

En los últimos años se ha producido un significativo aumento en el número de producciones científicas que han abordado la violencia escolar (Álvarez-García, Dobarro, Álvarez, y Núñez, 2014; Boulton, 2013; Carrasco, Alarcón, y Trianes, 2015; Espejo, Chacón, Zurita, y Castro, 2016). Esto se debe principalmente al aumento de esta problemática, no solo en número sino también en formas (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014). La violencia se podría definir como comportamientos de índole intencional que un individuo ejerce sobre otro u otros con el principal objetivo de provocarle daño (Álvarez-García, Rodríguez, González-Castro, Núñez, y Álvarez, 2010). Dentro del concepto *violencia* existen diversos tipos, como son la *violencia física*, que bien puede ser de carácter directo, cuando se realiza en contacto directo con la víctima o indirecta, que se da cuando una persona agrede los bienes materiales de otra; la *violencia verbal*, la cual incluye insultos, motes, etc.; la *disrupción en el aula*, producida cuando el docente no puede ejercer su labor en el trabajo; la *exclusión social*, determinada principalmente por comportamientos de rechazo hacia personas de otras etnias, razas, culturas, pensamientos, etc.; la *violencia psicológica*, orientada principalmente a generar miedo e inseguridad en la persona agredida. Otro tipo de violencia dentro del ámbito educativo es el acoso escolar, también conocido por su nombre en inglés: *bullying*. "El acoso escolar es un tipo de violencia que se manifiesta por agresiones psicológicas, físicas o sociales, repetidas, que sufre un niño en el entorno escolar por sus compañeros" (Cepeda-Cuervo, Pacheco-Durán, García-Barco, y Piraquive-Peña, 2009, p. 518). Así pues, un acto esporádico como una pelea entre dos compañeros de clase no se podría considerar como *bullying* pero sí como violencia escolar. Otro tipo de acoso escolar, concretamente uno de los más novedosos, es el que se da a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2015). Esta último tipo de violencia es también denominada *cyberbullying* y se caracteriza principalmente por el empleo de las TIC, fundamentalmente Internet (destacando redes sociales como Facebook, Instagram o

WhatsApp) y los teléfonos móviles (*Smartphones*) para causar daño en la víctima (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014, 2015). Una variable que tiene una implicación de gran calado en las conductas violentas son las actitudes hacia la violencia, pues estas pueden predecir en alguna medida cómo se comportarán los sujetos en una determinada situación (Laca y Mejía, 2007). Las actitudes suelen ser más estables y utilizan ciertos procesos deliberativos, mientras que las conductas, especialmente en el colectivo adolescente, se guían por una vertiente mucho más afectiva y emocional que instrumental y por ello, suelen ser más impulsivas (Ruiz, Llor, Puebla, y Llor, 2009). Estas actitudes pueden ser gratuitas, entendidas como la disposición que una persona tiene para hacer daño arbitrariamente a materiales, bienes, o personas; o de índole autoprotectora, a saber, aquellas que tienen como finalidad protegerse a sí mismo o a su grupo de pares.

La importancia de tener un entorno familiar positivo que promueva valores, la comunicación y comportamientos adecuados es fundamental para lograr el crecimiento integral del niño. Cava, Musitu, y Murgui (2006) señalan que la comunicación familiar se correlaciona positivamente con el aumento de la autoestima familiar y la autoestima académica, así como con la violencia escolar de forma negativa. Pero no solo el entorno familiar es necesario, pues el contexto educativo tiene tanta o incluso más influencia en los escolares que la propia familia, debido a la gran cantidad de horas que permanecen en los centros educativos (Prodócimo, Coelho, Rodrigues, y Bognoli, 2014). Debido a ello, es necesario que en los centros educativos inviertan sus esfuerzos en crear un clima de aula positivo que ayude al alumnado a fomentar no solo el aprendizaje de contenidos, sino también al desarrollo de necesarios conductas prosociales (López, Bilbao, y Rodríguez, 2012).

Dentro del ámbito de la violencia escolar, la mayoría de los diferentes actos de acoso que se producen son entre iguales y están fundamentalmente basados en unas jerarquías sociales que otorgan sentido (Jones, Haslam, York, y Ryan, 2008). Estas jerarquías están sustentadas en una “cultura de género” que entienden la dicotomía de los sexos (hombre-mujer) en clave cultural. Sin embargo, pese a que existe una vasta producción científica sobre el acoso escolar, no son muchos los trabajos que han analizado las diferencias en función del género (Postigo, González, Mateu, Ferrero, y Martorell, 2009). Los estudios existentes reportan que son los hombres los más agresores físicamente y los que adquieren en mayor grado el rol de acosadores (Veenstra *et al.*, 2007) debido principalmente a causas como el mantenimiento de la autoestima, el estatus social, así como para ser aceptados por sus pares acosadores (Campbell, 2004). Sin embargo, los resultados aún no son concluyentes y es necesaria más investigación para poder clarificar las diferencias entre género entre los diferentes tipos de violencia (Estévez, Villardón, Calvete, Padilla, y Orue, 2010).

Teniendo en consideración el impacto que la violencia escolar tiene en el ámbito educativo, es necesario la aplicación de intervenciones psicoeducativas que traten de paliar este aspecto (Carrasco *et al.* 2015). En ese sentido, tanto el deporte como la educación física pueden proporcionar espacios y programas de intervención específicos para fomentar el desarrollo de valores que luchen contra la violencia escolar (Sáenz, Aguado, y Lanchas, 2013). Es el caso del Programa Delfos (Cecchini-Estrada *et al.*, 2009) o los modelos pedagógicos que centran su atención en este aspecto en concreto, como el Modelo de la Responsabilidad Personal y Social (MRPS; Hellison, 2001), el Modelo de Educación Deportiva (MED; Siedentop, Hastie, y Van Der Mars, 2011) y el de Modelo de Aprendizaje Cooperativo

(MAC; Johnson, Johnson, y Holubec, 2013). Menéndez y Fernández-Río (2016a) analizaron el impacto de un programa de kickboxing educativo basado en un modelo híbrido (MED+MRPS) en estudiantes de secundaria. Los resultados señalaron que tras 16 sesiones, se produjeron disminuciones en las actitudes hacia la violencia, mejora en la responsabilidad social, en la relación y en la competencia. Méndez-Giménez, Fernández-Río, y Méndez-Alonso (2015) estudiaron el impacto de un programa de *ultimate* basado en el MED sobre alumnos de secundaria. Tras la intervención, se encontraron mejoras significativas en las metas de evitación del rendimiento, metas de amistad, necesidades psicológicas básicas y en la deportividad. Martínez de Ojeda, Méndez-Giménez, y Valverde (2016) analizaron longitudinalmente los efectos del MED en alumnos de educación primaria. Los resultados señalaron mejoras en el clima social de aula, en la competencia percibida, en la intención de ser prácticamente activo, en la relación del alumnado así como en la cohesión de grupo y en la deportividad. Por lo tanto, la asignatura de educación física guarda muchas peculiaridades como práctica regular de actividad físico-deportiva, ausencia de materiales como mesas o sillas que impiden un mejor desarrollo social, trabajo directo y constante entre los estudiantes, etc., que la convierten en un contexto perfecto para el desarrollo de importantes variables que frenan los aumentos de la violencia escolar (Cecchini, 2015).

La Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1989) tiene como intención explicar la motivación en los individuos a través de la identificación de dos tipos principales de climas motivacionales: el clima de implicación a la tarea o de maestría y el clima de implicación al ego o de rendimiento. En el primero de ellos, el alumnado percibe que es el disfrute, la satisfacción de la práctica deportiva o la mejora personal los objetivos que se buscan. En el segundo, los estudiantes consideran que ser mejor que los compañeros, otorgando mayor importancia al resultado de una actividad que al propio proceso o disfrute del mismo. El clima de implicación a la tarea comprende una subdimensión llamada papel importante del alumnado. Esta hace mención al contexto de índole inclusivo en el que el alumnado siente que en las clases el profesor valora de la misma manera a todos los estudiantes, independientemente de su género o capacidad (Méndez-Giménez, Fernández-Río, y Cecchini-Estrada, 2013a). Desarrollar el papel importante del alumnado es de gran relevancia dentro de las clases de educación física pues ayuda a satisfacer las tres necesidades psicológicas básicas: la de relación, pues la creación de un clima inclusivo donde todos se sienten con un papel importante ayuda a poder desarrollar vínculos de amistad; la de competencia, pues este clima favorece la percepción de progreso, confianza y evita la sensación de exigencia de resultados, y la de autonomía, en tanto en cuanto el papel importante del alumnado puede ayudar a que los alumnos sientan que las actividades se ajustan a sus intereses y que pueden tomar control de sus propias acciones (Méndez-Giménez *et al.*, 2013a). El papel importante del alumnado es un aspecto contextual muy sustancial para poder transmitir al alumnado una percepción positiva del entorno educativo. Sin embargo, cuando en el aula de educación física el docente se centra en aspectos que están relacionados con el clima orientado al ego, aumentan diversos determinantes que están altamente relacionados con las conductas violentas en el ámbito escolar, como los castigos por errores, las rivalidades entre compañeros o un reconocimiento desigual del alumnado. Es decir, los climas de ego tienen una fuerte influencia en el procesamiento moral del

alumnado dentro de los contextos físico-deportivos (Cecchini, González, López y Brustad, 2005). Asimismo, a la luz de la Teoría de la Autodeterminación (TAD; Deci y Ryan, 2000), los climas de implicación a la tarea están más relacionados con conductas autodeterminadas y de carácter intrínseco (Ntoumanis, 2005). Estos climas se pueden lograr gracias a enfoques metodológicos centrados en el alumnado, especialmente a través de la utilización de modelos pedagógicos que centran su atención en los aspectos relacionales del comportamiento (Menéndez y Fernández-Río, 2016b).

Sin embargo, hasta la fecha no hay estudios que hayan analizado la relación que existe entre el papel importante del alumnado dentro de las clases de educación física y la violencia. Tampoco son muchos los trabajos que han explorado las posibles diferencias en función del género en relación a las actitudes a la violencia con diferentes dimensiones (carácter gratuita o de índole autoprotectora). Teniendo en cuenta que para poder luchar contra la violencia es necesario proveer al alumnado de climas de aula positivos y de que estos se pueden conseguir gracias a la implementación de programas psicoeducativos (e.g., modelos pedagógicos) que proporcionen climas centrados en la tarea, se hace necesario conocer las posibles relaciones existentes entre la violencia y el papel importante del alumnado.

Así las cosas, los objetivos principales de este estudio fueron dos: (O1) analizar la capacidad de predicción del papel importante del alumnado en las clases de educación física sobre sus actitudes hacia la violencia y (O2) determinar las posibles diferencias entre las actitudes hacia la violencia y el papel importante del alumnado en función del género. A partir de estos dos objetivos se plantearon dos hipótesis:

- (H1) el papel importante del alumnado predecirá de forma negativa las actitudes hacia la violencia.
- (H2) los varones tendrán niveles mayores de actitud hacia la violencia y similares de papel importante del alumnado.

## 2. Método

### 2.1. Diseño y participantes

El diseño de la investigación fue *ex post facto* prospectivo de carácter transversal y correlacional (Bisquerra, 2012). En el estudio participaron un total 918 estudiantes pertenecientes a 11 institutos públicos de educación secundaria del norte de España (42 grupos naturales). De ellos, 457 eran mujeres (50.2%) y 460 hombres (49.8%). Los estudiantes del estudio eran de 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) a 1º de bachillerato. Las edades de los participantes oscilaban entre los 12 y los 18 años ( $M = 14.53$ ;  $DT = 1.58$ ). Se utilizó una técnica de muestreo no probabilístico intencional por accesibilidad (McMillan y Schumacher, 2005). Cabe mencionar que los participantes de la investigación no responden al total de alumnos de los 11 institutos, sino que se ha accedido a diferentes grupos de los centros educativos en función de la accesibilidad. El nivel socio-económico de los centros educativos par-

participantes era de nivel medio. En la Tabla 1 se muestra la distribución de la muestra en función del sexo y la edad.

Tabla 1. Distribución de la muestra en función del sexo y la edad

Edad (años)	Hombres	Mujeres
12	56	56
13	90	78
14	87	69
15	97	98
16	80	112
17	39	36
18	11	8

## 2.2 Instrumentos

*Violencia.* Se empleó la Escala del Nivel de Actitud hacia la Violencia, validada por Tejero-González, Balsalobre-Fernández, y Ibáñez-Cano (2011). En la introducción del cuestionario dice lo siguiente: “En mi vida diaria...”. La escala está conformada por diez ítems agrupados en 2 dimensiones: violencia gratuita (seis ítems; e.g.: “Es lógico que rompan el retrovisor del coche a los profesores que suspenden mucho”) y violencia vinculada a la autoprotección (cuatro ítems; e.g.: “Cuando hay una pelea, la mejor forma de evitar que te peguen es pegar tu primero”). Asimismo, la escala permite obtener el nivel de violencia general uniendo las dos subescalas anteriormente citadas. Las respuestas están recogidas en una escala tipo Likert con 5 alternativas que oscilan de (1) *totalmente en desacuerdo* a (5) *totalmente de acuerdo*. La consistencia interna (alpha de Cronbach) fue de .72 para la violencia gratuita, de .70 para la violencia vinculada a la autoprotección y de .81 para la violencia general. Esta escala ha sido utilizada con éxito en otras investigaciones que han analizado variables relacionadas con el clima motivacional percibido (e.g., Menéndez y Fernández-Río, 2016a).

*Papel importante del alumnado.* Se utilizó la subescala del papel importante del alumnado del Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (PMCSQ-2) de Newton, Duda, y Yin (2000) adaptado a la educación física por González-Cutre, Sicilia, y Moreno (2008). La raíz previa del cuestionario dice lo siguiente: “Durante las clases de educación física...”. La escala está conformada por cinco ítems (e.g.: “Cada alumno/a se siente como si fuera un miembro importante del grupo”). Las respuestas están recogidas en una escala tipo Likert con 5 alternativas que oscilan de (1) *totalmente en desacuerdo* a (5) *totalmente de acuerdo*. La consistencia interna (alpha de Cronbach) fue de .89. Este cuestionario se ha empleado con gran éxito en diferentes investigaciones que han analizado el clima motivacional percibido en contextos físico-deportivos (e.g., Méndez-Giménez *et al.*, 2013).

Todos los valores igualaron o superaron el punto de corte de .70 propuesto por Nunnally y Bernstein (1994).

### 2.3. Procedimiento

En primer lugar, se obtuvo el permiso del Comité de Ética de la universidad donde se llevó a cabo la investigación. A continuación se contactó con los diversos centros educativos que participaron en este estudio para solicitar su colaboración. Tras ello, se consiguió el consentimiento informado de padres y madres de todos los participantes. Finalmente, uno de los investigadores administró los cuestionarios a todos los participantes del estudio durante la clase de educación física o tutoría. Se incitó a los alumnos a que contestaran de forma veraz, indicándoles que sus contestaciones eran totalmente anónimas y que de ninguna manera afectarían a la calificación de la asignatura. La duración estimada para administrar los cuestionarios fue de entre 10 y 15 minutos.

### 2.4. Análisis de datos

Los análisis estadísticos de esta investigación fueron realizados a través del SPSS 22.0 (IBM, 2013). Con referencia al tratamiento de los datos perdidos, se eliminaron los cuestionarios que tenían alguno de los ítems sin contestar (un total de 42). En primer lugar, se llevó a cabo la prueba de Kolmogorov-Smirnov en aras de conocer la distribución de los datos. Se obtuvieron valores a  $<.05$  en todas las variables, lo que significa que no se cumple el criterio de normalidad y se deben utilizar, por tanto, pruebas no paramétricas. Posteriormente, se obtuvieron los estadísticos descriptivos (medias, desviaciones típicas, mínimos y máximos) y coeficientes de correlación de Rho de Spearman. A continuación, se realizaron tres análisis de regresión lineal para conocer el grado de predicción del papel importante del alumnado sobre la violencia gratuita, la violencia vinculada a la autoprotección y la violencia general. Finalmente, con el objetivo de determinar las posibles diferencias por sexo se llevó a cabo la prueba U de Mann-Whitney.

## 3. Resultados

### 3.1. Estadísticos descriptivos y correlaciones bivariadas

En la Tabla 2 se presentan los estadísticos descriptivos de las variables violencia gratuita, violencia vinculada a la autoprotección, violencia general y papel importante del alumnado. De igual manera, también se señalan los coeficientes de correlación de Rho Spearman.

Como se puede observar, el valor más alto fue el de la variable papel importante del alumnado ( $M = 3.86$ ) mientras que el más bajo fue el de violencia gratuita ( $M = 1.48$ ). Asimismo, se observan correlaciones significativas en todas las variables de análisis. La más alta se produjo entre la violencia vinculada a la autoprotección y la violencia general ( $r = .92$ ;  $p < .01$ ), y la más baja entre la violencia vinculada a la autoprotección y el papel importante del alumnado ( $r = .30$ ;  $p < .01$ ).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos y correlaciones de Rho de Spearman

Variables	M	DT	MIN	MAX	1	2	3	4
1. Violencia gratuita	1.48	.54	1	4.33	1	.63**	.86**	— .33**
2. Violencia vinculada a la autoprotección	2.11	.85	1	5		1	.92**	— .30**
3. Violencia general	1.73	.60	1	4.40			1	— .35**
4. Papel importante del alumnado	3.86	.75	1.40	5				1

\* =  $p < .01$ .

Por otra parte, si se atiende a las correlaciones por género (Tabla 3), se observan valores que oscilan desde —.23, en el caso de violencia gratuita y el papel importante del alumnado en mujeres, hasta .89, para la violencia general y la violencia gratuita, en hombres. En líneas generales, las correlaciones existentes entre el papel importante del alumnado y los tres tipos de actitudes hacia la violencia son más bajas en mujeres que en hombres.

Tabla 3. Correlaciones Rho de Spearman según género

Variables	1	2	3	4	1	2	3	4
		Hombres					Mujeres	
1. Violencia gratuita	1				1	.60**	.88**	— .23**
2. Violencia vinculada a la autoprotección	.58**	1				1	.90**	— .24**
3. Violencia general	.89**	.89**	1				1	— .26**
4. Papel importante del alumnado	.42**	-.34**	-.42**	1				1

\* =  $p < .01$ .

### 3.2. Análisis de regresión lineal

Con el objetivo de conocer la capacidad predictiva del papel importante del alumnado sobre las actitudes hacia la violencia se realizaron tres análisis de regresión lineal, introduciendo como variable predictora/independiente el papel importante del alumnado y como dependientes la violencia gratuita, la violencia vinculada a la autoprotección y la violencia general.

En la Tabla 4 se pueden observar los resultados de los tres análisis de regresión lineal. Los resultados del primer análisis de regresión señalan que el papel importante del alumnado predice negativamente la violencia gratuita ( $\beta = - .33$   $p < .01$ ). Estos resultados explicaron un 11% de la varianza. A continuación se realizó el segundo análisis de regresión lineal, tomando como variable depen-

diente la violencia vinculada a la autoprotección. Los resultados reportan que el papel importante del alumnado también predice negativamente la violencia vinculada a la autoprotección ( $\beta = -.29$ ;  $p < .01$ ). En este caso se explicó un 8% de la varianza. Finalmente, el tercer análisis de regresión lineal reflejó que el papel importante del alumnado predice de forma negativa la violencia general ( $\beta = -.35$ ;  $p < .01$ ). En esta ocasión se explicó un 12% de la varianza. A pesar de que los tres análisis fueron significativos, el poder de predicción del papel importante del alumnado sobre las actitudes hacia la violencia fue escaso (entre el 8% y el 12% de la varianza explicada).

Tabla 4. Resultados de los análisis de regresión lineal

VARIABLES DEPENDIENTES	B	Error estándar	$\beta$	$t$	R <sup>2</sup>
<i>Análisis 1</i>					.11*
Violencia gratuita	-.24	.02	-.33	-10.81	
<i>Análisis 2</i>					.08*
Violencia vinculada la autoprotección	-.33	.03	-.29	-9.29	
<i>Análisis 3</i>					.12*
Violencia general	-.27	.02	-.35	-11.31	

\* =  $p < .01$ .

### 3.3. Análisis de contraste

Se realizó la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes con el fin de conocer las posibles diferencias entre sexo en a las variables objeto de estudio. En la Tabla 5 se presentan los resultados de dicha prueba. Como se observa, existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en las variables violencia gratuita ( $Z = -7.03$ ;  $p < .01$ ), violencia vinculada a la autoprotección ( $Z = -6.43$ ;  $p < .01$ ), y violencia general ( $Z = -7.32$ ;  $p < .01$ ). En todos los casos, los niveles de violencia fueron mayores en los hombres. Por otra parte, no se encontraron diferencias significativas en función del sexo para el papel importante del alumnado.

Tabla 5. Resultados de la prueba U de Mann Whitney

Variables	Hombres M (DT)	Mujeres M (DT)	Z	Error estándar	p
1. Violencia gratuita	1.60 (.58)	1.37 (.47)	-7.03	3943.634	.00*
2. Violencia vinculada a la autoprotección	2.30 (.89)	1.92 (.76)	-6.43	3991.986	.00*
3. Violencia general	1.88 (.63)	1.59 (.52)	-7.32	4002.242	.00*
4. Papel importante del alumnado	3.85 (.78)	3.87 (.73)	-0.27	3996.033	.78

\* $p < .01$ .

#### 4. Discusión y conclusiones

Los objetivos principales de este estudio fueron dos: analizar la capacidad de predicción del papel importante del alumnado en las clases de educación física sobre sus actitudes hacia la violencia y determinar las posibles diferencias en las actitudes hacia la violencia y el papel importante del alumnado en función del género. En función de estos dos objetivos se plantearon dos hipótesis: el papel importante del alumnado predecirá de forma negativa las actitudes hacia la violencia y los hombres tendrán niveles mayores de actitud hacia la violencia y de papel importante del alumnado. Los resultados de los tres análisis de regresión lineal realizados señalaron que el papel importante del alumnado predecía negativa y significativamente la violencia gratuita, la violencia vinculada a la autoprotección y la violencia general. Asimismo, las correlaciones de Spearman indicaron correlaciones significativas y negativas entre el papel importante del alumnado y las diferentes dimensiones del cuestionario de actitudes hacia la violencia, siendo estas más pronunciadas en hombres. Finalmente, se encontraron diferencias significativas en función del género en la violencia gratuita, en la violencia vinculada a la autoprotección y en la violencia general. Los hombres fueron los que presentaron mayores niveles de actitudes hacia la violencia. Por el contrario, no se encontraron diferencias significativas en la variable papel importante del alumnado en función del género.

Con respecto a la primera hipótesis, esta se ha cumplido totalmente puesto que el papel importante del alumnado predijo significativa y negativamente las actitudes hacia la violencia general, la violencia gratuita y la violencia vinculada a la autoprotección. A pesar de que no se conocen estudios que hayan analizado el patrón de relaciones entre el papel importante del alumnado en las clases de educación física y las actitudes hacia la violencia, otros estudios sí que han estudiado el papel importante y su relación con otras variables que guardan relación con la violencia (Gutiérrez, 2014). Moreno, Giménez, Gil, Aspano, y Torrero (2011) analizaron las relaciones existentes entre el clima motivacional, los mediadores psicológicos, la motivación autodeterminada y la disciplina. Los resultados señalaron que la disciplina predice de forma positiva el clima orientado a la tarea. Méndez-Giménez *et al.* (2013b)

analizaron el Modelo Jerárquico de Vallerand tomando como factores sociales el aprendizaje cooperativo, el esfuerzo/mejora y el papel importante del alumnado (clima orientado a la tarea). Los autores encontraron que el clima orientado a la tarea predecía las tres necesidades psicológicas básicas y estas, a su vez, la motivación intrínseca. Estos resultados coinciden con otros existentes en la literatura (Méndez-Giménez *et al.*, 2013a; Ntoumanis, 2005). Esta cuestión es muy destacable puesto que el aprendizaje cooperativo implica que los alumnos, muchas veces en grupos reducidos, tengan que buscar soluciones a los diversos desafíos o problemas que el docente plantea en clase (Fernández-Río, Cecchini-Estrada, Méndez-Giménez, Méndez-Alonso, y Prieto, 2017). Esto conlleva a una serie de interacciones sociales que mejoran la cohesión de grupo y las relaciones de amistad (Méndez-Giménez *et al.*, 2013a). Asimismo, cuando el docente otorga al alumnado un papel importante para realizar las tareas independientemente de su habilidad y además este percibe que el esfuerzo/mejora es muy valorado en las clases, sus necesidades psicológicas básicas aumentan y por ende, su motivación intrínseca (Méndez-Giménez, 2013a, 2013b). Teniendo en consideración este aspecto, es de suma importancia señalar que la motivación intrínseca está significativamente relacionada con la responsabilidad personal y social (Menéndez y Fernández-Río, 2018). Por tanto, cuando los jóvenes están intrínsecamente motivados, tienden a tener mejores comportamientos prosociales que pueden conducir a un descenso en las actitudes hacia la violencia (Sánchez-Oliva, Leo Marcos, Sánchez-Miguel, Amado Alonso, y García-Calvo, 2012).

Por otra parte, es reseñable destacar las correlaciones significativas y negativas que se obtuvieron entre el papel importante del alumnado y los tres tipos de actitudes hacia la violencia evaluadas en este trabajo. Esto significa que cuando el papel importante del alumnado aumenta, las actitudes hacia la violencia gratuita, las vinculadas hacia la autoprotección y la unión de ambas (violencia general), disminuyen. Por lo tanto, es importante tratar en la medida de lo posible que el profesor de educación física cree contextos centrados en el alumnado que permitan a cada estudiante sentirse con un papel importante dentro del grupo (Siedentop *et al.*, 2011). En ese sentido, cabe mencionar que el docente debería de tener en cuenta que el papel importante del alumnado en clase y las actitudes de violencia se correlacionan negativamente de forma más pronunciada en hombres que en mujeres. Por ello, se debería hacer especial hincapié a un tratamiento más coeducativo dentro del ámbito de la educación física.

Respecto a la segunda hipótesis, esta también se vio cumplida completamente, puesto que los hombres presentaron mayores niveles de actitudes hacia la violencia que las mujeres mientras que, respecto al papel importante del alumnado, ambos sexos se mantuvieron sin diferencias significativas. Estos resultados son coincidentes con la literatura existente que señala que existe mayor *bullying* por parte del género masculino (Cerezo, 2009; Postigo *et al.*, 2009; Povedano, Estévez, Martínez, y Monreal, 2012; Veenstra *et al.* 2007; Zurita, Vilches, Padial, Pérez, y Martínez, 2015), especialmente de carácter físico (Postigo *et al.*, 2009). En el caso del *cyberbullying*, también son ellas las que tienden a ser las víctimas (Estévez *et al.*, 2010). Asimismo, la investigación previa señala que la práctica física es más común entre el género masculino y que esta suele tener un cariz competitivo, especialmente entre el colectivo adolescente (Zurita *et al.*, 2015). Así pues, la competición, si no se aplica desde un enfoque de *fair-play*, puede conllevar a un aumento del ego en el que se valora más el resultado que el proceso, estableciéndose en muchas ocasiones una

significativa relación entre esta y la agresión (Duda, Oslon, y Templin, 1991; Duda y Huston, 1995). Este hecho hace que los practicantes de actividad física trasladen de forma inconsciente los comportamientos que tienen en el plano competitivo al contexto de su vida diaria (Menéndez y Fernández-Río, 2015). Asimismo, teniendo en cuenta que las actitudes hacia la igualdad de género son poco favorables (Azorín, 2015) y que muchos de los actos cometidos por el género masculino se realizan por el mantenimiento de la autoestima, el estatus social o para ser aceptados por sus pares acosadores (Campbell, 2004), programas psicoeducativos que fomenten la educación en valores y promuevan la no discriminación en función del sexo a través de la actividad física pueden ser de gran utilidad para evitar conductas de esta tipología (Menéndez y Fernández-Río, 2016a).

Esta investigación tiene aplicaciones prácticas a través de la implementación de intervenciones psicoeducativas centradas en los estudiantes, que fomenten el papel importante del alumnado y eduquen en valores para prevenir la violencia escolar. En ese sentido, programas como el Programa Delfos (Cecchini-Estrada *et al.*, 2009) o modelos pedagógicos como el MED (Siedentop *et al.*, 2011), el MRPS (Hellison, 2011) y el MAC (Johnson *et al.*, 2013) están totalmente centrados en el alumnado y además, tienen entre sus características fundamentales elementos que previenen contra la violencia escolar. Así lo reflejan diversas investigaciones sobre estos modelos que señalan aumentos en la responsabilidad (Belando, Ferriz, y Moreno, 2012), las necesidades psicológicas básicas (Méndez-Giménez, Martínez de Ojeda, y Valverde, 2017), la disminución de las actitudes hacia la violencia (Menéndez y Fernández-Río, 2016a), mejora del clima social de aula (Calderón, Martínez de Ojeda, Valverde, y Méndez-Giménez, 2016; Martínez de Ojeda *et al.*, 2016), incrementos en la deportividad de los estudiantes (Méndez-Giménez *et al.*, 2015) o la aceptación de alumnado con Necesidades Educativas Especiales (Menéndez y Fernández-Río, 2017b). También destaca el trabajo de Menéndez y Fernández-Río (2017a) quienes midieron el papel importante del alumnado en una intervención que si bien no siguió ningún modelo pedagógico, incluyó elementos que pudieron ayudar a fomentar el papel importante, como el empleo de los grupos reducidos y la enseñanza recíproca como estilos de enseñanza. Sin embargo, también es necesario que se fomente la aplicación de programas centrados en la violencia de género, no solo en la asignatura de educación física, sino también en las demás, puesto que las actitudes hacia la violencia evaluadas en este estudio no están referidas a la clase de educación física. Estas intervenciones, de carácter coeducativo, se orientan a cambiar las predisposiciones del alumnado y mejorar sus conocimientos y estrategias para remover mitos y estereotipos que afectan a la violencia de género, especialmente en contextos educativos (Hernando, 2007).

Las principales limitaciones de este estudio fueron tres: (1) la muestra procede de centros educativos de características socioeconómicas similares. Así pues, futuros trabajos deben llevarse a cabo en más centros y que además, posean diferentes características socioeconómicas, (2) se realizó un muestreo intencional por accesibilidad. Futuros estudios deben utilizar muestreos más rigurosos que proporcionen mayor validez metodológica (e.g., muestreos aleatorios, por conglomerados, por estratos, etc.) y (3), la tipología de este estudio, de carácter transversal y correlacional, impide realizar generalizaciones causales excesivas. Investigaciones con diseños metodológicos experimentales o cuasiexperimentales deberían llevarse a cabo en un futuro para ofrecer generalizaciones. Como futuras líneas de estudio destaca continuar es-

tudiando las relaciones de las actitudes hacia la violencia y el resto de dimensiones del clima motivacional percibido. Otro aspecto interesante a analizar sería incluir en el marco de estas variables otras de gran trascendencia educativa, como el rendimiento académico.

A modo de conclusión, este estudio aporta información novedosa a un campo de gran relevancia como es la violencia escolar, en relación con aspectos motivacionales, en este caso, el papel importante del alumnado en las clases de educación física (clima de implicación a la tarea). Asimismo, la investigación también aporta datos valiosos y novedosos sobre las actitudes hacia la violencia en relación al sexo en el alumnado de educación secundaria. Este trabajo plantea la implementación de intervenciones psicoeducativas a través de enfoques centrados en el alumnado, como los modelos pedagógicos, para favorecer el desarrollo del papel importante del alumnado en las clases de educación física en aras de ayudar a prevenir la violencia escolar. Asimismo, la utilización de estilos de enseñanza como los grupos reducidos o los equipos de aprendizaje pueden ser de gran ayuda a la hora de fomentar una continua interacción entre el alumnado que pueda tener como resultado la disminución de las actitudes hacia la violencia y, con ello, la probable reducción del acoso escolar.

## 5. Referencias bibliográficas

- Álvarez-García, D., Dobarro, A., Álvarez, L., Núñez, J. C., y Rodríguez, C. (2014). La violencia escolar en los centros de educación secundaria de Asturias desde la perspectiva del alumnado. *Educación XXI*, 17(2), 337-360.
- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, N., y Álvarez, L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 35-56.
- Azorín, C. M. (2015). Actitudes hacia la igualdad de género en una muestra de estudiantes de Murcia. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 45-60.
- Bisquerra, R. (coord.) (2012). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Belando, N, Ferriz, R., y Moreno, J. A. (2012). Propuesta de un modelo para la mejora personal y social a través de la promoción de la responsabilidad en la actividad físico-deportiva. *RYCIDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 29(8), 202-222. <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2012.02902>
- Boulton, M. J. (2013). The effects of victim of bullying reputation on adolescents' choice of friends: mediation by fear of becoming a victim of bullying, moderation by victim status, and implications for befriending interventions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(1), 146-160.
- Calderón, A., Martínez de Ojeda, D., Valverde, J. J., y Méndez-Giménez, A. (2016). "Ahora nos ayudamos más": Docencia compartida y clima social de aula. Experiencia con el modelo de Educación Deportiva. *RYCIDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12(44), 121-136. <http://dx.doi.org/10.1080/135733205200028794>
- Campbell, A. (2004). Female competition: Causes, constraints, content and contexts. *The Journal of Sex Research*, 41(1), 16-26. <http://dx.doi.org/10.1080/00224490409552210>
- Carrasco, C., Alarcón, R., y Trianes, M. V. (2015). Eficacia de una intervención psicoeducativa basada en el clima social, violencia percibida y sociométricos en alumnado de educación primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 29(2), 247-262. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13206>

- Cava, M. J., Musitu, G., y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(3), 367-373.
- Cecchini-Estrada, J. A. (2015). *El deporte y la educación en valores*. Lección inaugural curso 2015/2016. Universidad de Oviedo, Oviedo, España.
- Cecchini-Estrada, J. A., González, C., Alonso, C., Barreal, J. M., Fernández, C., García, M., Llana, R., y Nuño, P. (2009). Repercusiones del Programa Delfos sobre los niveles de agresividad en el deporte y otros contextos de la vida diaria. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 96(2), 34-41.
- Cecchini, J.A., González, C., López, J. y Brustad, R. (2005). Relaciones del clima motivacional percibido con la orientación de meta, la motivación intrínseca y las opiniones y conductas de fair play. *Revista Mexicana de Psicología* 22(2), 429-479.
- Cepeda-Cuervo, E., Pacheco-Durán, P., García-Barco, L., y Piraquive-Peña, C (2009). Acoso escolar a estudiantes de educación básica y media. *Revista de Salud Pública*, 10(4), 517-528.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 9(3), 367-378.
- Deci, E.L., y Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. <http://dx.doi.org/10.1207/S15327965PLI110401>
- Duda, J. L., Olson, L. K., y Templin, T. J. (1991). The relation of task and ego orientations to sportsmanship attitudes and the perceived legitimacy of injurious acts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 62(1), 79-87. <http://dx.doi.org/10.1080/02701367.1991.10607522>
- Duda, J. L., y Huston, L. (1995). The relationship of goal orientation and degree of competitive sport participation to the endorsement of aggressive acts in American football. *IXth European Congression Sport Psychology*, 665-662.
- Espejo, T., Chacón, R., Zurita, F., y Castro, M. (2016). Victimización en edad escolar desde la perspectiva de la actividad física. *Sportis. Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Motricidad*, 2(3). <http://dx.doi.org/10.17979/sportis.2016.2.3.1729>
- Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P. y Orue, I. (2010). Adolescentes víctimas de *cyberbullying*: prevalencia y características. *Psicología Conductual*, 18(1), 73-89.
- Fernández-Río, J., Cecchini-Estrada, J. A., Méndez-Giménez, A., Méndez-Alonso, D., y Prieto, J. A. (2017) Self-Regulation, Cooperative Learning, and Academic Self-Efficacy: Interactions to Prevent School Failure. *Frontiers in Psychology*. 8(22). <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00022>
- Garaigordobil, M., y Martínez-Valderrey, V. (2014). Efecto del Cyberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 289-305. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10239>
- Garaigordobil, M., y Martínez-Valderrey, V. (2015). Effects of Cyberprogram 2.0 on “face-to-face” bullying, cyberbullying, and empathy, *Psicothema*, 27(1), 45-51. <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2014.78>
- González-Cutre, D., Sicilia, A., y Moreno, J. A. (2008). Modelo cognitivo-social de la motivación de logro en Educación Física. *Psicothema*, 20(4), 642-651.
- Gutiérrez, M. (2014). Relaciones entre el clima motivacional, las experiencias en educación física y la motivación intrínseca de los alumnos. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 26, 9-14.
- Hellison, D. (2011). *Teaching responsibility through physical activity* (3th Ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hernando, A. (2007). La prevención de la violencia de género en adolescentes. Una experiencia en el ámbito educativo. *Apuntes de Psicología*, 25(3), 325-340.

- Jones, S. E., Haslam, S. A., York, L., y Ryan, M. K. (2008). Rotten apple or rotten barrel? Social identity theory and children's responses to bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 26(1), 117-132. <http://dx.doi.org/10.1348/026151007X200385>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (2013). *Cooperation in the Classroom* (9<sup>th</sup> ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Laca, F. A., y Mejía, J. C. (2007). Actitudes ante la violencia, bienestar subjetivo e individualismo en jóvenes mexicanos. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 12(2), 301-313.
- López, V., Bilbao, M., y Rodríguez, J. I. (2012). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, 11(1), 91-101.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Martínez de Ojeda, D., Méndez-Giménez, A., y Valverde, J. J. (2016). Efectos del modelo de Educación Deportiva en el clima social de aula, la competencia percibida y la intención de ser físicamente activo: un estudio prolongado en primaria. *Sport TK*, 5(2), 153-163.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., y Cecchini-Estrada, J. A. (2013a). Papel importante del alumnado, necesidades psicológicas básicas, regulaciones motivacionales y autoconcepto físico en educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 13(1), 71-82.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., y Cecchini-Estrada, J. A. (2013b). Climas motivacionales, necesidades, motivación y resultados en Educación Física. *Aula Abierta*, 41(1), 63-72.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., y Méndez-Alonso, D. (2015). Modelo de Educación Deportiva versus Modelo Tradicional: Efectos en la motivación y la deportividad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 15(59), 449-446. <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2015.59.004>
- Méndez-Giménez, A., Martínez de Ojeda, D., y Valverde, J. J. (2017). Inteligencia emocional y mediadores motivacionales en una temporada de Educación Deportiva sobre mimo. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*. 19(1), XX-XX.
- Menéndez, J. I., y Fernández-Río, J. (2015). Niveles de ira en practicantes de boxeo y kickboxing: diferencias en función de la disciplina y el nivel deportivo. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(3), 75-86.
- Menéndez, J. I., y Fernández-Río, J. (2016a). Violencia, responsabilidad, amistad y necesidades psicológicas básicas: efectos de un programa de Educación Deportiva y Responsabilidad Personal y Social. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 245-260. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15269>
- Menéndez, J. I., y Fernández-Río, J. (2016b). Hibridación de los modelos de Educación Deportiva y Responsabilidad Personal y Social: una experiencia a través de un programa de kickboxing educativo. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 30, 150-158.
- Menéndez, J. I., y Fernández-Río, J. (2017a). Hybridising Sport Education and Teaching for Personal and Social Responsibility to include students with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(4), 508-524. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2016.1267943>
- Menéndez, J. I., y Fernández-Río, J. (2017b). Efectos de un programa de kickboxing educativo sobre el papel importante del alumnado. Percepciones de estudiantes y profesorado. *Sport TK*, 6(1), 91-100.
- Menéndez, J. I., y Fernández-Río, J. (2018). Versión española de la escala de necesidades psicológicas básicas en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18(69), 119-133

- Moreno, B., Jiménez, R., Gil, A., Aspano, M. I., y Torrero, F. (2011). Análisis de la percepción del clima motivacional, necesidades psicológicas básicas, motivación autodeterminada y conductas de disciplina de estudiantes adolescentes en las clases de educación física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 6, 1-24.
- Newton, M., Duda, J. L., y Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sports Sciences*, 18, 275-290.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA, US: Harvard University Press.
- Nunnally, J. C., y Bernstein, I. H. (1994) *Psychometric theory* (3rd Ed.). New York, NY: McGraw-Hill, Inc.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97, 444-453. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.444>
- Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J., y Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21(3), 453-458.
- Povedano, A.; Estévez, E.; Martínez, B., y Monreal, M. C. (2012). Un perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: análisis de las diferencias de género. *Revista de Psicología Social*, 27(2), 169-182. <http://dx.doi.org/10.1174/021347412800337906>
- Prodócimo, E., Coelho, R. G., Rodrigues, R., y Bognoli, P. V. (2014). Violencia escolar: reflexiones sobre los espacios de ocurrencia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 1-15.
- Ruiz, J. A., Llor, L., Puebla, T., y Llor, B. (2009). Evaluación de las creencias actitudinales hacia la violencia en centros educativos: el CAHV-25. *European Journal of Educational and Psychology*, 2(1), 25-35.
- Sáenz, A., Aguado, B., y Lanchas, I. (2013). El deporte como medio para el fomento de la deportividad: un programa educativo en centros escolares alaveses. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 111(1), 55-61 [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2013/1\).111.05](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2013/1).111.05)
- Sánchez-Oliva, D., Leo Marcos, F. M., Sánchez-Miguel, P. A., Amado Alonso, D., y García-Calvo, T. (2012). Antecedentes motivacionales de los comportamientos prosociales y antisociales en el contexto deportivo. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12(46), 253-27
- Siedentop, D., Hastie, P. A., y Van Der Mars, H. (2011). *Complete Guide to Sport Education* (2nd ed.), Champaign, IL, Human Kinetics.
- Tejero-González, C. M., Balsalobre-Fernández, C., y Ibáñez-Cano, A. (2011). La defensa personal como intervención educativa en la modificación de actitudes violentas. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 11(43), 513-530.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Zijlstra, B. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., y Ormel, J. (2007). The dyadic nature of bullying and victimization: Testing a dual-perspective theory. *Child Development*, 78(6), 1843-1854.
- Zurita, F., Vilches, J. M, Padial, R., Pérez, A. J., y Martínez, A. (2015). Conductas agresivas y de Bullying desde la perspectiva de actividad física, lugar de residencia y género en adolescentes de Granada. *Revista Complutense de Educación*. 26(3), 527-542.