



Universidad de Granada

Facultad de Ciencias de la Educación

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA  
Y CORPORAL

DOCTORADO EN EVOLUCIÓN HUMANA: PALEOANTROPOLOGÍA.

***INFLUENCIA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA SOBRE CONDUCTAS  
VIOLENTAS EN ADOLESCENTES DE CENTROS EDUCATIVOS  
PÚBLICOS DE GRANADA***

Tesis Doctoral Presentada por:

**ANTONIO JOSÉ PÉREZ CORTÉS**

Tesis Doctoral Dirigida por:

**DR. MIGUEL ÁNGEL DELGADO NOGUERA**

**DR. ANDRÉS B. FERNÁNDEZ REVELLES**

**DR. VICENTE P. RAMÍREZ JIMÉNEZ**

Granada, 2015

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autor: Antonio José Pérez Cortés

ISBN: 978-84-9125-494-2

URI: <http://hdl.handle.net/10481/42258>

**UNIVERSIDAD DE GRANADA**

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE  
GRANADA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA  
EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL

**INFLUENCIA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA  
SOBRE CONDUCTAS VIOLENTAS EN  
ADOLESCENTES DE CENTROS  
EDUCATIVOS PÚBLICOS DE GRANADA**

Tesis doctoral presentada para aspirar al grado de Doctor por  
D. ANTONIO JOSÉ PÉREZ CORTÉS,  
y dirigida por los Doctores D. MIGUEL ÁNGEL DELGADO NOGUERA,  
D. ANDRÉS B. FERNÁNDEZ REVELLES,  
Y D. VICENTE P. RAMÍREZ JIMÉNEZ

Granada, noviembre de 2015

Fdo. Antonio José Pérez Cortés

# UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE  
GRANADA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN  
MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL

D. **Miguel Ángel Delgado Noguera**, Doctor por la Universidad de Granada, D. **Andrés B. Fernández Revelles**, Doctor por la Universidad de Granada, y D. **Vicente P. Ramírez Jiménez**, Doctor por la Universidad de Granada.

En calidad de Directores de la Tesis Doctoral que presenta D. Antonio José Pérez Cortés, con el título “**INFLUENCIA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA SOBRE CONDUCTAS VIOLENTAS EN ADOLESCENTES DE CENTROS EDUCATIVOS PÚBLICOS DE GRANADA**”

HACEN CONSTAR:

Que el trabajo realizado reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación.

En Granada 4 de Noviembre de 2015

Fdo. Miguel Ángel Delgado Noguera



Fdo. Andrés B. Fdez. Revelles



Fdo. Vicente P. Ramírez Jiménez





# **AGRADECIMIENTOS**



# INDICE

## RESUMEN

<b>I. INTRODUCCIÓN</b>	<b>25</b>
<b>II. MARCO TEÓRICO</b>	<b>31</b>
II.1. CONTEXTO FORMATIVO DEL ESTUDIANTE ADOLESCENTE	31
II.1.1. Antecedentes al Sistema Educativo actual	31
II.1.2. El contexto educativo actual: El Sistema Educativo LOMCE	34
II.1.3. La Educación Secundaria en el Sistema Educativo	36
II.1.4. El tratamiento de la Educación Física en la LOMCE	40
II.2. LA ACTIVIDAD FÍSICA	43
II.2.1. Actividad Física, Educación Física y Deporte	43
II.2.1.1. Definiciones	43
II.2.1.2. Clasificaciones	44
II.2.2. Estado de la Actividad Física en España	47
II.2.3. La Actividad Física en la Etapa Adolescente	57
II.3. LA ETAPA ADOLESCENTE	59
II.3.1. Significado de la Adolescencia	60
II.3.2. Teorías explicativas	62
II.3.3. Características y Etapas	63
II.3.3.1. Características	63
II.3.3.2. Etapas	64
II.3.4. Desarrollo y maduración en el adolescente	64
II.3.5. Atenciones y riesgos de la población adolescente	73
II.4. LAS CONDUCTAS VIOLENTAS DE LOS ESTUDIANTES ADOLESCENTES	79
II.4.1. Delimitación conceptual	79
II.4.2. Génesis del espectro agresivo	81
II.4.2.1. Teorías Activas o Innanistas	81
II.4.2.2. Teoría Reactivas o Ambientales	84
II.4.3. Tipologías de las conductas agresivas	87
II.4.4. Causas de la violencia escolar	94
II.4.5. Agresión entre iguales: Bullying	95
II.4.6. Protagonistas de las situaciones de acoso	96
II.4.7. Consecuencias del maltrato entre escolares	99
<b>III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>103</b>
III.1. Planteamiento del problema	103
III.2. Objetivo de la investigación	105
<b>IV. MATERIAL Y MÉTODOS</b>	<b>109</b>
IV.1. Aproximación al enfoque y opción metodológica	109
IV.2. Diseño y planificación de la investigación	112
IV.3. Muestra	113



IV.3.1.	Contexto de la investigación	113
IV.3.1.1.	Contexto Geográfico	113
IV.3.1.2.	Contexto social	115
IV.3.2.	La Muestra	116
IV.3.2.1.	Descripción del Universo	116
IV.3.2.2.	Selección de los participantes: Descripción de la muestra	117
IV.4.	Técnicas e instrumentos de recogida de datos	119
IV.4.1.	Variables	120
IV.4.2.	Instrumentos de recogida de información	122
IV.4.2.1.	Cuestionario Sociodemográfico y Autoregistro	122
IV.4.2.2.	Escala de Conducta Violenta en la Escuela	122
IV.4.2.3.	Escala de Victimización en la Escuela	123
IV.4.2.4.	Cuestionario de Autoestima Global (RSS)	124
IV.5.	Procedimiento de recogida de información	124
IV.6.	Análisis estadístico de los datos	126
<b>V.</b>	<b>RESULTADOS</b>	129
V.1.	Descriptivos	139
V.1.1.	Variables sociodemográficas	129
V.1.2.	Variables físico-deportivas	130
V.1.3.	Variables académicas	132
V.1.4.	Variables de conducta	134
V.1.5.	Variables de autoestima	137
V.2.	Comparativos	138
V.2.1.	Variables sociodemográficas y físico-deportivas	138
V.2.2.	Variables sociodemográficas y académicas	141
V.2.3.	Variables sociodemográficas y de conducta	143
V.2.4.	Variables sociodemográficas y de autoestima	148
V.2.5.	Variables físico-deportivas y académicas	149
V.2.6.	Variables físico-deportivas y de conducta	150
V.2.7.	Variables físico-deportivas y de autoestima	153
V.2.8.	Variables académicas y de conducta	155
V.2.9.	Variables académicas y de autoestima	160
V.2.10.	Variables de conducta y autoestima	162
V.3.	Análisis de Regresión Logística Binaria	164
<b>VI.</b>	<b>DISCUSION</b>	167
<b>VII.</b>	<b>CONCLUSIONES</b>	183
<b>VIII.</b>	<b>LIMITACIONES DEL ESTUDIO</b>	187
<b>IX.</b>	<b>PERSPECTIVAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN</b>	191
<b>X.</b>	<b>REFERENCIAS</b>	195
<b>XI.</b>	<b>ANEXOS</b>	223

## INDICE TABLAS Y FIGURAS

Tabla II.1. Histórico de Normas del Sistema Educativo	32
Tabla II.2. Factores de riesgo en adolescentes	74
Tabla II.3. Clasificación de las conductas agresivas	92
Tabla IV.1. Fases de elaboración del trabajo de investigación	112
Tabla IV.2. Distribución de los centros de Educación Secundaria Obligatoria	117
Tabla IV.3. Datos de la distribución muestral de los adolescentes	118
Tabla IV.4. Datos de la distribución de los centros educativos y adolescentes	119
Tabla V.1. Distribución de la variables sociodemográficas	129
Tabla V.2. Descriptivos de las variables físico-deportivas	131
Tabla V.3. Descriptivos de las variables académicas	132
Tabla V.4. Calificaciones Medias en base al itinerario curricular	133
Tabla V.5. Descriptivos de los ítems de la escala de conducta violenta	134
Tabla V.6. Distribución de las subescalas de la conducta violenta	135
Tabla V.7. Descriptivos de los ítems de la escala de victimización.	136
Tabla V.8. Distribución de los valores medios de los tipos de victimización	136
Tabla V.9. Distribución de las categorías de Bullying	137
Tabla V.10. Distribución de las variables de autoestima	137
Tabla V.11. Distribución del género según práctica de AF	138
Tabla V.12. Distribución del género según modalidad de AF	139
Tabla V.13. Curso y práctica de actividad física	140
Tabla V.14. Distribución del curso según modalidad de AF	141
Tabla V.15. Calificaciones Medias según variables sociodemográficas	142
Tabla V.16. Itinerarios Curriculares según variables sociodemográficas	142
Tabla V.17. Distribución del género según agresividad	143
Tabla V.18. Distribución del género según tipos de victimización	144
Tabla V.19. Distribución del género según el Bullying	145
Tabla V.20. Distribución de los ítems de conducta violenta en función del curso	146
Tabla V.21. Implicación del curso con la victimización	147
Tabla V.22. Implicación del curso con el Bullying	148
Tabla V.23. Distribución del género y lugar de residencia según autoestima.	149
Tabla V.24. Distribución de la práctica y modalidad de AF según calificación	149
Tabla V.25. Distribución de la práctica y modalidad de AF según itinerario	149
Tabla V.26. Distribución de los ítems de conducta violenta en función de la práctica de Actividad Física	150
Tabla V.27. Distribución de la práctica de Actividad Física con respecto a la victimización	150
Tabla V.28. Distribución de la práctica de Actividad Física con respecto al Bullying	151
Tabla V.29. Distribución de la modalidad de AF según Agresividad	152
Tabla V.30. Distribución de la modalidad de AF según Victimización	153
Tabla V.31. Distribución de la modalidad de AF según Bullying	153
Tabla V.32. Distribución de la práctica de AF según Autoestima	154
Tabla V.33. Distribución de la modalidad de AF según Autoestima	155
Tabla V.34. Calificaciones Medias en base a conductas agresivas	156

Tabla V.35. Calificaciones Medias en base a conductas de victimización	157
Tabla V.36. Calificaciones Medias en base al Bullying	158
Tabla V.37. Itinerarios curriculares en base a la agresividad	159
Tabla V.38. Itinerario curricular en función de la victimización	159
Tabla V.39. Itinerarios en base al Bullying	160
Tabla V.40. Distribución de la calificación según autoestima	160
Tabla V.41. Distribución del itinerario según autoestima	161
Tabla V.42. Distribución de la autoestima según conductas violentas y de victimización	162
Tabla V.43. Distribución de la autoestima según Bullying	163
Tabla V.44. Prueba de correlaciones	165
Tabla V.45. Prueba de Hosmer y Lemeshow	166
Tabla V.46. Prueba de clasificación	166
Tabla V.47. Resumen del modelo de los coeficientes de determinación	166
Tabla V.48. Tablas de coeficientes	166
Figura II.1. Estructura del Sistema Educativo LOMCE	35
Figura II.2. Calendario de implantación de la LOMCE	38
Figura IV.1. Localización de Granada	114
Figura IV.2. Visualización de la Ciudad de Granada	114
Figura IV.3. Distritos escolares de Granada	115
Figura IV.4. Fórmula para el cálculo del error muestral	118
Figura V.1. Distribución del género	130
Figura V.2. Distribución por curso	130
Figura V.3. Práctica de Actividad Física	131
Figura V.4. Distribución de los participantes según modalidad deportiva practicada	131
Figura V.5. Distribución de la elección de itinerario de los participantes	132
Figura V.6. Relación de las calificaciones de los participantes	133
Figura V.7. Distribución de la intención de itinerario curricular según calificaciones de los participante	133
Figura V.8. Distribución de las subescalas de la conducta violenta	135
Figura V.9. Distribución de los valores medios de los tipos de victimización	136
Figura V.10. Distribución de las categorías de Bullying propuestas a los participantes	137
Figura V.11. Distribución de los valores de autoestima	138
Figura V.12. Distribución del género según realización de AF	139
Figura V.13. Distribución del género según modalidad de realización de AF	140
Figura V.14. Distribución del curso según calificaciones	142
Figura V.15. Distribución del sexo según itinerario curricular.	143
Figura V.16. Distribución del género según agresividad	144
Figura V.17. Distribución del género según victimización	145
Figura V.18. Distribución del género según Bullying	145
Figura V.19. Distribución del curso según agresividad	147
Figura V.20. Distribución del curso según Bullying	148
Figura V.21. Distribución de la victimización según práctica deportiva	151
Figura V.22. Distribución del Bullying según práctica deportiva	151
Figura V.23. Distribución de la autoestima según práctica deportiva	154
Figura V.24. Distribución de la autoestima según modalidad de práctica deportiva	155
Figura V.25. Distribución de la agresividad según calificaciones	157

<b>Figura V.26. Distribución de la victimización según calificaciones</b>	<b>158</b>
<b>Figura V.27. Distribución de la autoestima según calificación</b>	<b>161</b>
<b>Figura V.28. Distribución de la autoestima según conductas violentas</b>	<b>162</b>
<b>Figura V.29. Distribución de la autoestima según victimización</b>	<b>163</b>
<b>Figura V.30. Distribución de la autoestima según Bullying</b>	<b>164</b>



# RESUMEN

---

Son numerosos los estudios que indagan en la práctica de actividad física de los adolescentes, normalmente enfocados a aspectos relacionados con la cantidad y calidad de práctica, motivados por los diferentes modelos originados por aquellas corrientes orientadas a la formación o a la promoción de la actividad física. Pero son escasas las investigaciones que indagan en los comportamientos de los adolescentes practicantes asiduos o no de actividad física, respecto de sus compañeros, en el contexto actual de incremento de situaciones violentas producidas en los centros educativos. Haciendo necesarios trabajos sobre este tema que describan y apliquen estrategias de actuación.

Se establecieron como objetivos de este estudio, la descripción y determinación de las relaciones entre las variables físico-deportivas, sociodemográficas, rendimiento académico, conductas violentas, victimización y autoestima, en estudiantes adolescentes de centros públicos de la ciudad de Granada, de forma que se pueda comprobar si los parámetros de práctica de actividad física y género, determinan un perfil físico-deportivo, psicosocial, y académico en los estudiantes adolescentes granadinos.

El estudio incluyó un total de 1.060 adolescentes de edades comprendidas entre los 13 y los 17 años, que cumplimentaron cuestionarios para la evaluación de las variables Sociodemográficas, Físico-deportivas y Académicas (Hoja de Autoregistro), Conducta violenta (Escala de Conducta Violenta en la escuela), Victimización (Escala de victimización en la escuela) y Autoestima (Test de Rosenberg). El análisis se realiza mediante el programa estadístico SPSS 20.0.

Los resultados determinaron que las proporciones por género y curso de esta investigación son similares; constatándose que la mayoría de los adolescentes de centros públicos realizaban actividad física de forma continuada y que en su inmensa mayoría practicaban deportes colectivos de contacto. También se constató que los jóvenes de centros públicos señalaron en más de la mitad de los casos que sin ser agresores sí que fueron testigos de casos de Bullying sin estar involucrados en ellos, asimismo los

niveles de Agresividad (Manifiesta y Relacional) eran similares, mientras que la Victimización de tipo Verbal, era la más frecuente.

En cuanto al género debemos de indicar que las chicas realizan menos actividad física, muestran una mayor opción de cursar estudios de bachillerato, sufren una mayor victimización relacional, caracterizándose por ser más acosadas y por percibir menos los casos de Bullying, mientras que los varones hacen una mayor actividad físico-deportiva, la victimización de tipo física es mayor, había más acosadores y eran más testigos de hechos violentos, asimismo indicaron mayor agresividad manifiesta, puntuaron más la opción de trabajar y de continuar sus estudios en Formación Profesional, y se percibió en ellos un incremento de la autoestima.

También señalar que la mayoría de los alumnos mostraron una evidente disposición a seguir cursando sus estudios en Bachillerato, para después poder insertarse en el contexto universitario; igualmente indicar que más de la mitad de los estudiantes tenían una nota de Aprobado y presentaron una autoestima alta. Igualmente añadir que se detecta un mayor número de casos de bullying en los cursos más inferiores y esta aumentaba conforme lo hacía la edad cronológica.

Por último notar que no se hallaron concordancias entre la práctica de actividad física y aspectos conductuales, de autoestima y académicos. El género es el único parámetro predictivo que incide en los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria para la realización de actividad física regular.

## **PALABRAS CLAVE**

---

Actividad Física; Adolescentes; Conductas Violentas; Agresividad; Bullying; Victimización; Autoestima; Educación.

# ABSTRACT

---

Many studies that explore the practice of physical activity among adolescents, usually focused on issues related to the quantity and quality of practice driven by the various models arising from those streams oriented training or promoting physical activity. But little research that explores the behaviors of adolescents practicing regular physical activity or, in respect of their peers, in the current context of increasing violent situations in schools produced. It is necessary to work on this theme that describe and implement strategies for action.

They settled objectives of this study, description and determination of the relations between the physical sports, sociodemographic, academic performance, violent behavior, victimization and self-esteem among adolescent students of public schools in the city of Granada, so that you can check whether the parameters of practice of physical activity and gender determine physical-athletic, psychosocial and academic profile in Granada adolescent students.

The study included a total of 1,060 adolescents aged 13 to 17 who filled out questionnaires to assess the sociodemographic, physical sports and Academic (Sheet AutoLogin), violent behavior (Scale of violent conduct in the school), victimization (scale victimization at school) and Self-Esteem (Rosemberg test). The analysis is performed using the SPSS 20.0 statistical program.

The results determined that the proportions by gender and course of this investigation are similar; confirming that the majority of adolescents in public schools physical activity performed continuously and that the vast majority of collective practiced contact sports. It was also found that young people in public schools reported in more than half of the cases without being perpetrators themselves who witnessed cases of bullying without being involved in them, also the levels of aggressiveness (Manifest and Relational) were similar, while Verbal victimization type was the most frequent.

In terms of gender we should be noted that the girls do less physical activity, show a



greater choice to study in high school, suffer greater relational victimization, characterized by being more harassed and receive fewer cases of bullying, while boys do more sports physical activity, victimization physical type is larger, had more bullies and were witnesses of violent incidents also they indicated increased aggressiveness manifested scored plus the option to work and enroll in vocational training and realized that they increased esteem.

Also note that most of the students showed a clear willingness to continue studying in high school, and then can be inserted in the university context; also indicate that more than half of the students had a grade of Pass and had high self-esteem. Also add that more cases of bullying is detected in the lower grades and this increased as did the chronological age.

Finally note that no concordance between physical activity and behavioral aspects, self-esteem and academic were found. Gender is the only predictive parameter that affects students of Secondary Education to perform regular physical activity.

## **KEYWORDS**

---

Physical Activity; Adolescents; Violent Behavior; Aggressiveness; Bullying; Victimization; Esteem; Education.

# INTRODUCCIÓN

# I. INTRODUCCION

En nuestro contexto actual, la sociedad está especialmente sensibilizada a reaccionar ante el aumento considerable de denuncias transmitidas por los medios de comunicación, de multitud de situaciones de agresión, originadas por conductas violentas. Pero esencialmente, han sido más publicitados, aquellos sucesos perpetrados en el ámbito educativo, afectando a iguales, normalmente entre los mismos estudiantes, pero también desde el alumnado hacia el profesorado, como indican Winburn, Winburn, y Niemeyer (2014). En los estudios de Anderson y Bushman (2002), y Garfield y Llantén (2004), se califica esta situación como una epidemia. Es inevitable, que aprovechando el nivel de comprensión social hacia este hecho real, se traten de proyectar progresivamente estudios y soluciones adecuadas.

El histórico de estudios con adolescentes consultados en nuestra investigación alcanza a indicar que desde la referencia a este problema hecha por Olweus (1978), la cantidad de casos en los que está involucrada la violencia en el contexto escolar, se ha extendido geográficamente y acrecentándose hasta niveles alarmantes (Smith, 2003; Cava, Musitu y Murgui, 2007; Cook, Williams, Guerra, Kim y Sadek, 2010; Yubero, Ovejero y Larrañaga, 2010; Povedano, Estévez, Martínez y Monreal, 2012). Nuestro país no escapa de esta realidad violenta, ya que las investigaciones que han tratado el tema específicamente, señalan un aumento progresivo de su incidencia.

En este marco crítico, pero protagonista dentro del escenario de la Educación, se va a situar el presente estudio vinculado al trabajo de tesis, en el que se profundiza en la influencia que puede conllevar la práctica de actividad física sobre las conductas violentas ejercidas por los estudiantes adolescentes de centros de carácter público de Granada, para optar al grado de Doctor impartido por la Universidad de Granada.

La exigencia social hace necesaria la investigación sobre las conductas relacionadas con la focalización de la violencia, agresividad, victimización y bullying, y en especial las producidas en la compleja etapa adolescente, tal como concluyen Eisner y Malti (2012). De tal forma que se pueda generar el conocimiento sobre el tema a través de acciones preventivas y educativas, aplicando adecuadas estrategias metodológicas de actuación.

Aunque el objeto de estudio se centraliza en la práctica física y la actitud del estudiante, es innegable la importancia del docente ante la observación de estas conductas. Por lo que es responsabilidad institucional el disponer de un cuerpo de profesionales adecuadamente sensibilizados y preparados para afrontar las peculiaridades de esta problemática social. Esto se traduce, tal como recomienda Alonso (2009), en la formación de docentes capacitados para, la aplicación de metodologías de trabajo innovadoras especialmente diseñadas para esta casuística, y la investigación para propiciar resultados y nuevos conocimientos sobre este tema.

Al respecto de los estudiantes adolescentes de las Etapas Educativas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, las instituciones educativas han de procurar atenderlos considerando los principios del Sistema Educativo de Educación común y diversidad, de forma que adquieran las competencias clave y dispongan de conexión entre las diferentes etapas educativas, facilitando la transición y continuidad entre ellas, para obtener una adecuada formación que les posibilite su incorporación, tanto a estudios superiores, como al mercado laboral.

De su parte, el estudiante adolescente, tras recibir una preparación en materia de generación de hábitos, de transmisión de valores y actitudes; debe demostrar capacidad para el ejercicio de sus obligaciones y derechos, al igual que para el aprendizaje autónomo y el trabajo colaborativo.

Son numerosas las publicaciones, que recientemente, presentan los resultados de estudios que indagan en la descripción de esta creciente situación de agresividad como así quedan reflejadas por Nansel, Overpeck y Pilla (2001); Inglés, Martínez-Monteagudo, Delgado,

Torregrosa, Redondo, Benavides, García-Fernández y García-López. (2008); Romera, Del Rey y Ortega (2011); Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2013); Fernández-Daza y Fernández-Parra (2013). Por lo que una de las finalidades del presente estudio será la de complementar el cuerpo de conocimiento generado respecto a esta temática, destacando más específicamente la relación de práctica de actividad física del estudiante adolescente con las conductas violentas. De forma que pueda aportar información relevante para la descripción y actuación sobre este fenómeno. Motivando, de esta manera, a proseguir futuras investigaciones en esta línea de trabajo.

La estructura planteada para vertebrar la guía de este estudio, se compone de nueve capítulos, a lo largo de los cuales se exponen las diferentes fases que desarrollan la investigación. Una breve descripción de tales aspectos, sería la siguiente:

- En el primer capítulo, denominado **“Introducción”**, se facilita una visión general de la investigación.
- En el segundo capítulo, en el que la mayor relevancia recae en la revisión bibliográfica del marco contextual en el que transcurre la investigación, se describen y contrastan los **“Fundamentos Teóricos”**, donde se establece una aproximación a los aspectos esenciales del trabajo: la etapa adolescente, el contexto formativo, la práctica de actividad física y las conductas violentas.
- El tercero de ellos muestra el **“Planteamiento del Problema y los Objetivos”** elementos esenciales en todo trabajo de investigación, donde se exponen las hipótesis y objetivos perseguidos por este estudio.
- El cuarto capítulo, explica aspectos relativos al **“Material y Métodos”** de la investigación, explicitando: la metodología de trabajo, el diseño y planificación, variables, muestra, contexto, procedimiento de recogida de la información y análisis

estadístico. Bajo el criterio marcado por los objetivos de la investigación anteriormente mencionados.

- En el quinto capítulo, se procede al “*Análisis de los Resultados*”, presentando en un primer lugar los resultados obtenidos de forma descriptiva relacionándolos con las variables y buscando correlación entre las mismas, de forma que puedan dar respuesta a los objetivos de investigación planteada; y en segundo lugar realizando un análisis comparativo.
- El sexto capítulo se dedica a la “*Discusión*”, en el que se plasman, comentan y discuten los resultados obtenidos en el estudio, complementados con una interpretación y con la comparación con estudios de esta temática.
- En el séptimo capítulo, se exponen las “*Conclusiones*” obtenidas en el estudio, respondiendo a los objetivos de la investigación.
- En el octavo capítulo se indican las “*Limitaciones del Estudio*”, que han marcado las características de la investigación.
- En el noveno capítulo se trazan las “*Perspectivas futuras de la investigación*”, señalando trabajos posteriores en un continuum de la investigación.
- El capítulo décimo del documento denominado “*Referencias*”, recoge todas aquellas fuentes de información utilizadas para la elaboración del trabajo.
- El capítulo undécimo reúne los “*Anexos*”.

# MARCO TEÓRICO

## **II. MARCO TEORICO**

Sirva este capítulo de la tesis doctoral, para introducir el contexto, en el que situar los principales aspectos que discurren en la misma; así pues, en primer lugar se alude al planteamiento del Sistema Educativo referido a la Educación Secundaria y al estado actual de la Educación Física española. En segundo lugar se abordará la etapa adolescente, a la que pertenecen los estudiantes que han participado en el estudio. Para terminar profundizando en las conductas violentas objeto de la investigación.

### **II.1. CONTEXTO FORMATIVO DEL ESTUDIANTE ADOLESCENTE**

Como concluye Martínez-Martínez (2013), tras analizar el Informe de la Juventud en España (2012), cuya finalidad era la de concretar las dificultades que han de superar los adolescentes para poder alcanzar, prioritariamente su desarrollo personal, y también el profesional, desde el estudio de la situación social, cultural y económica, a la que deben hacer frente. Indica que el rumbo trazado por el sistema educativo, así como las posibilidades y oportunidades laborales y personales originadas durante el mismo, constituyen los esenciales obstáculos a salvar por los estudiantes en la etapa adolescente.

#### **II.1.1. ANTECEDENTES AL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL**

Desde 1970, el estado español ha experimentado cambios significativos en materia educativa. Muestra de ello, ha sido la publicación de las ocho leyes educativas que se han proyectado desde esa fecha. Sin embargo, de este conjunto normativo, se han de destacar tres leyes que han sido las responsables de conducir la educación en España:



- Ley 14/1970 Ley General de Educación y Financiamento de la Reforma Educativa (LGE).
- Ley Orgánica 11/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE).

Esquemáticamente, la Tabla II.I, nos muestra el histórico normativo de las leyes educativas que han regulado el sistema educativo español desde 1970, hasta la actualidad.

*Tabla II.I. Histórico de Normas del Sistema Educativo*

<i>HISTÓRICO DE NORMAS DEL SISTEMA EDUCATIVO</i>
Ley 14/1970 Ley General de Educación y Financiamento de la Reforma Educativa (LGE)
Ley Orgánica 5/1980, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE) (sin aplicación)
Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación (LODE)
Ley Orgánica 11/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)
Ley Orgánica 9/1995 de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG)
Ley Orgánica 2002 de Calidad de la Educación (LOCE) (sin aplicación)
Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE)
Ley Orgánica 8/2013 de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)

Aunque diversas han sido las aportaciones de cada una de ellas al contexto educativo de nuestro país, tratemos brevemente algunas escuetas aportaciones:

1. Ley 14/1970 Ley General de Educación y Financiamento de la Reforma Educativa.  
Aprobada en la recta final del Franquismo, fue aplicada hasta 1980, procurando modernizar los estamentos educativos de España. El impulsor fue José Luís Villar Palasí. La enseñanza obligatoria fue establecida hasta los 14 años. La Educación General Básica, con una duración de 8 cursos, facilitaba el acceso al Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), o a FP (Formación Profesional).
2. Ley Orgánica 5/1980, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE) (sin aplicación).

Fue la Ley que abría el período democrático, con la reciente aprobación de la Constitución Española. Pero el recurso al Tribunal Constitucional, el golpe Estado del 23-F, y el siguiente cambio en el Gobierno, evitaron que entrara en vigor.

3. Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación (LODE).  
Fue la responsable de incorporar el sistema de centros concertados.
4. Ley Orgánica 11/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).  
Con su aplicación, finaliza la Ley General de Educación de 1970. Otorga mayor responsabilidad educativa a las Comunidades Autónomas, permitiendo la redacción de una importante parte de los contenidos educativos. Introduce la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), al ampliar la escolaridad obligatoria hasta los 16 años.
5. Ley Orgánica 9/1995 de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG).  
La denominada Ley Pertierra, tuvo desde su inicio la oposición del profesorado y sindicatos de la enseñanza, al considerarla que facilitaba la vía a la privatización de la enseñanza pública.
6. Ley Orgánica 2002 de Calidad de la Educación (LOCE) (sin aplicación).  
Aunque promulgada en 2002, casi al término de la legislatura, tenía la pretensión de reformar y mejorar la educación estatal, pero nunca llegó a aplicarse. Fue paralizada en el siguiente cambio de Gobierno.
7. Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE).  
Presentó la novedad de la inclusión de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Se introducen las competencias básicas en la definición de currículo, junto a los objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación. Desaparecen los Programas de Garantía

Social (PGS) de la LOGSE y los Programas de Iniciación Profesional (PIP) de la LOCE, siendo sustituidos por los Programas de Cualificación Profesional Inicial.

8. Ley Orgánica 8/2013 de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

Se trata de una propuesta reformadora de la LOE y la LOGSE. Desde su entrada en vigor, ha encontrado gran resistencia en los sectores educativos del profesorado y del alumnado. En la Etapa de Secundaria, la Ley, abre pasarelas entre todas las trayectorias formativas, de manera que los itinerarios formativos no sean irreversibles.

## **II.1.2. EL CONTEXTO EDUCATIVO ACTUAL: EL SISTEMA EDUCATIVO LOMCE**

El contexto educativo español está sustentado por el Sistema Educativo actual, que ha de perseguir el ser un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, que garantice la igualdad de oportunidades y haga efectiva la posibilidad de que los estudiantes desarrollen el máximo de sus potencialidades. Siendo a la vez consciente de los profundos cambios a los que se enfrenta la sociedad actual, por lo que se le va a demandar una continua y reflexiva adecuación para poder atender las emergentes demandas de aprendizaje. Para todo ello ha de proveerse de un cuerpo estructural y de un marco legislativo que lo desarrolle y aplique.

En este caso la norma principal que rige el actual Sistema Educativo español es la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), fruto de la última reforma educativa de fecha 23 de mayo de 2013. Como se ha expuesto anteriormente es la séptima Ley Orgánica de Educación del periodo democrático español. Su aplicación, en diferentes fases, ha comenzado de manera progresiva desde el curso 2014-15. La redacción del artículo único, de esta Ley, ha tenido como objeto la modificación de diferentes aspectos en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), sin llegar a derogarla.

Si lo hace con las leyes que la anteceden como se aprecia en la tabla II.1., en la que se ilustra el histórico de normas reguladoras del Sistema Educativo español, así como también con las disposiciones de igual o inferior rango derivadas de las mismas. Por tanto aún, existen en pleno vigor ciertos aspectos de la LOE relacionados con: la Educación Infantil, con el régimen jurídico aplicable al profesorado y a los centros docentes, con la Inspección educativa, con las medidas generales de atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y con el sistema general de becas.

La estructuración de las modalidades de enseñanza al amparo de la LOMCE, se pueden apreciar en la figura II.1.

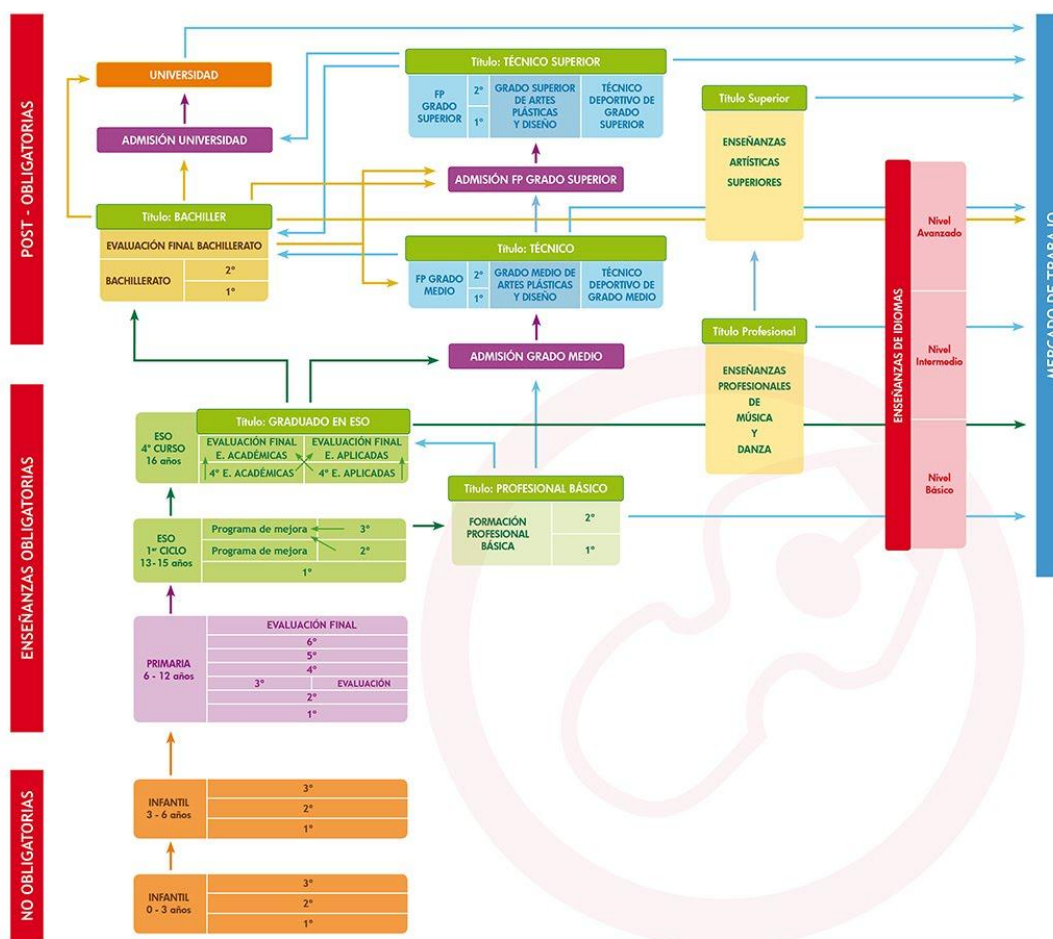


Figura II.1. Estructura del Sistema Educativo LOMCE (Extraído de <http://www.orientacion.info/e-orientacion-academica-y-profesional>, 2015)

### **II.1.3. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO**

Los estudiantes adolescentes, de las Etapas Educativas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, han de ser atendidos por el planteamiento del Sistema Educativo, bajo sus principios de Educación común y diversidad. Promoviendo la adquisición de competencias clave y detectando aquellas dificultades que imposibiliten una educación igualitaria de calidad. Es misión del Sistema, trazar para el alumnado la conexión entre las diferentes etapas educativas, facilitando la transición y continuidad entre ellas, para obtener una adecuada formación que les posibilite su incorporación, tanto a estudios superiores, como al mercado laboral. Igualmente de forma paralela, deben recibir una preparación en materia de generación hábitos, transmisión de valores y actitudes, orientados al ejercicio de sus obligaciones y derechos, al aprendizaje autónomo y trabajo colaborativo.

La estructura de la Educación Secundaria:

- Consta, de cuatro cursos académicos para la Obligatoria, en las que las edades de los adolescentes transcurren desde los doce a los dieciséis años,
- y abarca otros dos cursos para el Bachillerato, comprendiendo el intervalo entre los 16 y los 18 años de edad.

Las principales novedades que nos aporta la LOMCE, en la Etapa Educativa de la Educación Secundaria Obligatoria, han sido:

- La etapa se organiza en materias y comprende dos ciclos, el primero de tres cursos y el segundo ciclo de uno (4º).
- El curso 4º tendrá carácter fundamentalmente propedéutico y se organiza en dos opciones:
  - Opción de enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato.
  - Opción de enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional.

- Se introduce una evaluación final individualizada al finalizar el 4º curso, para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, una vez superada.
- La calificación final de la etapa, ponderará con un 70% la calificación de las materias, y con un 30% la calificación obtenida en la evaluación final individualizada.
- Las materias se ordenan en tres bloques: troncales, específicas y de configuración autonómica.
- Los programas de diversificación curricular se sustituyen por los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento. Éstos tendrán su inicio desde el 2º curso.

Así mismo, respecto al Bachillerato, han sido:

- El acceso requiere del título de Graduado en ESO, tras superar la evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria por la opción de enseñanzas académicas.
- La organización del Bachillerato se realiza en tres modalidades: Ciencias, Humanidades y Ciencias Sociales (dividida en dos itinerarios), y Artes.
- Será necesario para la obtención del título de Bachiller la superación de todas las materias de la etapa, además de la evaluación final de Bachillerato.

El Calendario de implantación de las modificaciones establecidas en la Ley, se efectuará de manera progresiva, a lo largo de tres diferentes fases a lo largo de las diferentes Etapas Educativas de Educación Primaria, Secundaria, Formación Profesional y Bachillerato.

Las fases descritas abarcarán:

- Fase 1, durante el curso 2014/2015.  
Implantación en Educación Primaria (1º, 3º y 5º): el currículo, la organización, promoción y evaluación.  
Implantación en Formación Profesional Básica (1º).

- Fase 2, durante el curso 2015/2016.

Implantación en Educación Primaria (2º, 4º y 6º): el currículo, la organización, promoción y evaluación.

Implantación en Formación Profesional Básica (1º).

Implantación en Educación Secundaria (1º y 3º) y Bachillerato (1º): el currículo, la organización, objetivos, requisitos para obtención de certificados, títulos, programas, promoción y evaluación.
- Fase 3, durante el curso 2016/2017.

Implantación en Educación Secundaria (2º y 4º) y Bachillerato (2º): el currículo, la organización, objetivos, requisitos para obtención de certificados, títulos, programas, promoción y evaluación.

Las condiciones de acceso y admisión a todas las enseñanzas reguladas.

	CURSO 2014-2015	CURSO 2015-2016	CURSO 2016-2017	CURSO 2017-2018
EDUCACIÓN PRIMARIA	Implantación en 1º, 3º y 5º Prueba de conocimiento en 3º (resultados orientativos)	Implantación en 2º, 4º y 6º Prueba de conocimiento en 6º (resultados orientativos)		
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA		Implantación en 1º y 3º	Implantación en 2º y 4º Evaluación en 4º que no tendrá efectos académicos. Solo una convocatoria	Dos convocatorias. Requisito para obtener el título aprobar la evaluación de 4º
BACHILLERATO		Implantación en 1º	Implantación en 2º. Evaluación final (dos convocatorias). Solo se tendrá en cuenta para acceder a la Universidad	Es necesario aprobar la evaluación de 2º para obtener el título y para acceder a la Universidad
FORM. PROF. BÁSICA (sustituye a los PCPI)	Implantación en 1º	Implantación en 2º		
FORMACIÓN PROFESIONAL GRADO MEDIO		Implantación en 1º		

*Figura II.2. Calendario de implantación de la LOMCE (Extraído de <https://orientagades.wordpress.com/category/legislacion/>, 2015)*

El desarrollo curricular de la LOMCE, se ha efectuado a través de la publicación del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Su objeto se declara en su Artículo 1, establecer el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Procediendo en el Artículo 2, a especificar los elementos del currículo: objetivos, competencias, contenidos, estándares de aprendizaje evaluables, criterios de evaluación y metodología didáctica.

Se determinan las siguientes competencias adquirir por el alumnado, que han de integrarse en el currículo, para las cuales han de diseñarse actividades de aprendizaje integradas para avanzar en su consecución de forma simultánea:

- a) Comunicación lingüística.
- b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- c) Competencia digital.
- d) Aprender a aprender.
- e) Competencias sociales y cívicas.
- f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- g) Conciencia y expresiones culturales.

La norma a su vez nos indica que debe potenciarse el desarrollo de las competencias Comunicación lingüística, Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.

Como último desarrollo respecto a las Competencias Clave, la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, establece el proceso relacional entre las mismas y los elementos curriculares sobre contenidos y criterios de evaluación.

Respecto a los Objetivos, se especifica para la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, que debe contribuir a desarrollar en los estudiantes, aquellas capacidades que les permitan alcanzar respectivamente, un total de doce y catorce Objetivos de Etapa.



## II.1.4. EL TRATAMIENTO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA LOMCE

En el tratamiento específico que realiza el mencionado Real Decreto 1105/2014, sobre la materia de Educación Física canalizadora de la totalidad de las tipologías de actividad física practicadas en el seno educativo, nos señala que esta asignatura, tiene como finalidad principal desarrollar en las personas su competencia motriz. Pero no focalizada en la simple práctica física, sino integrando conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos, que orienten al alumno a realizar un análisis crítico que afiance actitudes y valores relacionados con el cuerpo, el movimiento y el entorno. De esta forma surgirá en el estudiante la capacidad de controlar y sensibilizarse de los aspectos cognitivos, emotivos y perceptivos, relacionados con las propias acciones motrices. Además de incorporar aspectos transversales como el trabajo cooperativo, el respeto normativo y la seguridad en las acciones. Así como la adquisición de hábitos saludables y regulares de práctica física.

Haciendo un análisis de lo que explicita la normativa en cuanto a la Organización de la Etapa de forma específica para la asignatura de Educación Física:

- En la Etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, la asignatura de Educación Física, se sitúa para los cuatro cursos de los dos ciclos, dentro del Bloque de asignaturas específicas, con el carácter de Obligatoria.
- En la Etapa del Bachillerato, la asignatura de Educación Física, se enclava:
  - Para primer curso, dentro del Bloque de asignaturas específicas, con el carácter de Obligatoria.
  - Para segundo curso, en el grupo de asignaturas de libre configuración autonómica.

Así pues, las repercusiones que el tratamiento que la normativa actual realiza sobre la Educación Física en los Centros de Enseñanza Secundaria, sería:

- La asignatura pasa de ser Troncal (en la LOGSE), a tener carácter Específico y Obligatorio. Se flexibiliza que Administraciones y Centros Educativos, concreten contenidos y carga horaria de la asignatura de Educación Física.
- En cuanto a la Evaluación Final Individualizada de Educación Secundaria Obligatoria, la Educación Física, por su carácter de Específica, no complementaría al resto en el proceso de evaluación. Con lo que puede conllevar respecto del profesorado, menor carga de trabajo, y respecto del alumnado, a unos escasos rendimiento e implicación con la materia.

La mejora apreciada introducida por la Norma:

- Supone la posibilidad de cursar la asignatura de Educación Física en 2º de Bachillerato, con el carácter de libre configuración autonómica.

Ante estos términos, se podría plantear un panorama incierto tras la implantación total de la actual ley educativa (Aznar y Soler, 2013):

- Reducción del horario lectivo, debido a las competencias específicas diferidas a las Administraciones y Centros Educativos.
- Estabilización o aumento del horario lectivo en función de la repercusión en las Administraciones de los estudios sobre la situación actual de la población escolar en lo referente a hábitos deportivos y de salud, o considerando la Disposición Adicional Cuarta de la LOMCE, sobre Promoción de la actividad física y dieta equilibrada.

Tal como dispone el mencionado R.D. que establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, el documento regula los Criterios de evaluación y Estándares de aprendizaje evaluables en ESO y Bachillerato. Realizando la diferenciación de Criterios y Estándares para:

- 1er. Ciclo de ESO (niveles 1º, 2º y 3º)
- 2º Ciclo de ESO (nivel 4º)

- Bachillerato (nivel 1º)

Así mismo, en lo que respecta a los Objetivos Generales de las Etapas de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, la Educación Física contribuirá en mayor medida a desarrollar en los estudiantes las capacidades que les permitan:

- Para la Educación Secundaria Obligatoria, el objetivo epigrafiado como k):

*“k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora”.*

- Para el Bachillerato, el objetivo señalado como m):

*“m) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social”.*

Finalmente, la propuesta de contenidos o actividades de aprendizaje, queda determinada con el planteamiento de estructurar la materia Educación Física, en torno a cinco tipos de situaciones motrices diferentes, con aspectos comunes y diferenciadores a los de los otros tipos propuestos:

- Situaciones en entornos estables: basadas en modelos técnicos de ejecución.
- Situaciones en situaciones de oposición: basadas en la interpretación de las acciones del oponente y la selección de acciones.
- Situaciones de cooperación: basadas en las relaciones de cooperación y colaboración con otros participantes en entornos estables.
- Situaciones de adaptación al entorno: basadas en la incertidumbre del entorno y su capacidad de adaptarse al mismo y a la actividad.
- Situaciones de índole artística o de expresión: con finalidades artísticas, expresivas y comunicativas individuales o colectivas.

## II.2. LA ACTIVIDAD FÍSICA

### II.2.1. ACTIVIDAD FÍSICA, EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE

La práctica de actividad física contribuye sustancialmente en el conocimiento de los múltiples contenidos y modalidades de ejercitación física, y en la formación de personas educadas corporalmente, al haber conseguido las capacidades de: haber aprendido habilidades y competencias motoras necesarias para desarrollar una gran variedad de actividades físicas; está en forma o con buena condición física; participa regularmente en actividades físicas; conoce las implicaciones y beneficios que involucran las actividades físicas en la salud; y valora la actividad física y su contribución con un estilo de vida saludable (AAHPERD, 2013; ICHPER•SD, 2009).

De forma común la actividad física practicada por la sociedad, se lleva a cabo a través de la práctica deportiva de manera colectiva o individual, a través de sus diferentes modalidades. A nivel educativo, el deporte suele ser el medio de práctica más utilizado por los docentes, programado en la actividad extraescolar, o escogido para la tecnificación, en lo que están de acuerdo González-Villora y Pastor (2005).

#### II.2.1.1. Definiciones

Realizando una aproximación a las acepciones de los términos Actividad Física, Educación Física y Deporte, que realizan diferentes autores (Aquesolo, 1992; Vázquez-Gómez, 2001) se pueden establecer las siguientes definiciones:

- **Actividad física:** Cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos, que se requieren para las tareas cotidianas de la persona (pasear, ir de compras, higiene personal, trabajo doméstico, tiempo libre, etc.), y solicitan un mínimo gasto energético.
- **Deporte:** Etimológicamente significa cambiar de sitio o de actividad, pero también recreación, pasatiempo, diversión o ejercicio físico.

- a) Ejercicio físico, tomado como juego y competición, cuya práctica supone entrenamiento y sujeto a unas reglas.
- b) Ejercicios físicos reglados, reglamentados, sistematizados e institucionalizados con objetivo lúdico-agonístico.
- **Educación física:** Es toda actividad física o ejercicio físico, que gira en torno al hecho de educar con la utilización del movimiento humano.

Pedagogía de las conductas motoras y psicomotoras de las personas, cuya finalidad es la educación integral a través de la motricidad y psicomotricidad humanas. Aunque la utilización

De esta manera, cuando se haga referencia en el estudio a tales conceptos, se hará más clara su distinción.

### **II.2.1.2. Clasificaciones**

Respecto a las variables que se utilizarán para la parte empírica, y que se incluirán en las herramientas de recogida de información, habrá un acercamiento más próximo hacia el deporte, como concepto mejor manejado y comprensible por la población adolescente.

De hecho, se estima importante, ahondar sobre la taxonomización de este término para justificar la terminología empleada en el procedimiento de investigación, en torno a las Modalidades de Actividad Física. Encontrándose en la literatura un buen número de clasificaciones, como la de Bouet, Durand, Matveiev, Ellis, Almond, García-Ferrando, Hernández-Moreno, Devís y Peiró. Habiéndose plasmado a continuación los trabajos de ciertos de estos autores (Parlebás, 1989; Batalla y Martínez, 2002), en las que encontramos como denominador común sus referencias a deportes individuales, colectivos y con o sin adversario:

### **A) Deportes Individuales:**

Aquellos en los que el deportista se encuentra en soledad en un espacio determinado, en el que debe resolver ciertas dificultades, superándose a sí mismo, como aporta Parlebás (1989). Entre las formas de clasificación de estas disciplinas, y encontrándole similitud al planteamiento realizado en el estudio, se pueden exponer las más comunes de Parlebás (1989), y Batalla y Martínez (2002):

- En función de la presencia de otros participantes:
  - Actuación en solitario
  - Actuación simultánea con otros deportistas
- En función de la incertidumbre provocada por el medio:
  - Medio fijo:
    - Sin objeto a manipular
    - Con objeto a manipular
  - Medio fluctuante o variable:
    - Sin objeto a manipular
    - Con objeto a manipular

Mientras que la de Batalla y Martínez (2002) sería la siguiente:

- Atlético y combinados
- Acuáticos
- Gimnásticos
- Náuticos
- De invierno
- Con vehículo
- Otros deportes individuales en la naturaleza y de precisión.

El éxito en los deportes individuales dependerá de la destreza técnica, condición física personal y de capacidades psicológica. Si bien el nivel de sociabilidad se presta más escaso.

## **B) Deportes Colectivos:**

Siguiendo a Parlebás (1989), se distingue en ellos un carácter de enfrentamiento directo entre dos equipos que persiguen el mismo objetivo que han de alcanzar en colaboración grupal.

Todos ellos presentan comúnmente cuatro elementos: objeto usado, el terreno de juego, el reglamento y los jugadores.

Este autor distingue:

- Deportes de cooperación
- Deportes de oposición
- Deportes de cooperación-oposición

Mientras que Blázquez y Hernández (1995), esquematizan:

- Según la forma de ocupar los espacios: separada o compartida
- Según la participación de los jugadores: alternativa o simultánea

En estos deportes se hace relevantes los aspectos tácticos y la labor cooperativa, por lo que el nivel de empatización es importante dentro del grupo.

## **C) Deportes de Adversario:**

La definición de este grupo de deportes que ofrece Hernández-Moreno (2005), es que *“son aquellos en que el desarrollo de la acción y situación motriz se da siempre en presencia de otro, que lo hace en calidad de adversario u oponente, de manera que todo el comportamiento y la conducta motriz de uno y otro participante tienen objetivos opuestos”*.

En esta tipología, además de los aspectos físicos y técnico tácticos, surge en todos los duelos singulares en los que no hay compañero, que se caracterizan por la contra comunicación (códigos engañosos que se realizan para confundir al adversario).

Considerando las anteriores clasificaciones, se optará por la siguiente delimitación de modalidades de Actividad Física a insertar en los diferentes apartados del presente estudio:

- Deporte individual sin contacto (tenis, atletismo, natación, pádel, escalada,...)
- Deporte individual con contacto (taekwondo, judo, lucha, kárate,...)
- Deporte colectivo con contacto (fútbol, baloncesto, balonmano, rugby, waterpolo,...)
- Deporte colectivo sin contacto (voleibol, remo,...)

## **II.2.2. ESTADO DE LA ACTIVIDAD FÍSICA EN ESPAÑA.**

En cuanto a la relevancia de la Educación Física, menciona Pedraz (2013), que del conjunto de las materias escolares, la educación física constituye un caso de particular interés. A pesar de no ser una materia de alto estatus ha conseguido generar una apreciable cantidad de discurso en comparación con las materias académicas de su mismo rango e, incluso, en comparación con las materias consideradas de alto estatus.

La Educación Física es un poderoso medio para la educación de los jóvenes escolares, fundamentada en la naturaleza intrínseca de cada uno de los educandos. No podemos entender un proceso educativo sin la educación motriz, es decir sin la concienciación y aceptación del cuerpo en construcción y el desarrollo explorativo y formativo de la motricidad, proceso esencial en la conformación autónoma de la identidad de nuestros educandos en las primeras edades. Los grandes entes internacionales de nuestro mundo encargados de velar por la educación, definen un derecho fundamental para la población escolar mundial, la necesidad de la implantación general y obligatoria de la Educación Física en los distintos sistemas educativos.

No obstante la educación física que lleva insertada en los sistemas educativos de los países desarrollados más de 150 años padece un proceso de anquilosamiento y falta de horizontes en su práctica docente habitual (Pedraz, 2013). El sistema educativo actual debería regenerarse y adecuarlo a las auténticas necesidades de nuestros alumnos y adolescentes de



hoy. En este renacimiento del proceso educativo obligatorio, las materias deberían ser mucho más interdisciplinarias y aplicadas evitando su tratamiento académico estanco e independiente de las demás áreas de conocimiento. También deberían tener en cuenta las auténticas necesidades e intereses de nuestro alumnado, evitar las especializaciones tempranas y desarrollar profundos procesos de humanización. En este desafío la Educación Física tiene un gran papel que jugar, debería ser una materia nuclear e interdisciplinar que fomente la humanización de la persona en buena coexistencia con los otros seres y en armonía con el medio ambiente.

Olivera (2011), insiste desde su perspectiva, en el deber de transformar la Escuela y adecuarla a las exigencias de nuestro tiempo como una urgencia, renovar la educación física y ajustarla a las dinámicas de nuestro tiempo es una obligación, y ofrecer a nuestros escolares una renovada oportunidad educativa acorde a sus carencias e intereses es una necesidad.

En este contexto, la Educación Física puede ser fundamental conjuntamente con otras disciplinas, para liderar el proceso de regeneración educativa en los centros docentes.

Para responder a la inquietud a través de qué perspectiva abordar desde la Administración responsable su oferta educativa de Actividad Física, hemos de acudir a los diferentes paradigmas de aproximación a la realidad social, siguiendo la teoría de Habermas (1982), citado por Hernández (2004). Tales paradigmas se definen como:

1. Paradigma Técnico
2. Paradigma Interpretativo o Práctico
3. Paradigma Crítico

Así pues, la enseñanza de la Educación Física y su desarrollo curricular en las diferentes etapas educativas, pueden verse abordadas desde diferentes Modelos, como mencionan en sus estudios Hernández-Mendo (1996) y Contreras, De la Torre y Velázquez (2001):

### A) Modelos orientados hacia las habilidades motrices y el juego.

Denominados así por Hellison y Templin (1991), pueden tomar a su vez diferentes formas, pero todos ellos tienen un enfoque similar centrado en la enseñanza de los diferentes contenidos de la materia: las variadas habilidades motrices, el deporte y los juegos. El diseño metodológico para la enseñanza en general de las habilidades motrices se presenta a partir de un modelo centrado en la progresión de las actividades. Las actividades del profesorado, por su parte, están basadas en los hallazgos de la investigación para conseguir una eficacia en la enseñanza que hace hincapié en un alto tiempo de actividad en la tarea, la definición por el profesor de objetivos y tareas con un alto control y la actividad y la utilización del feedback que centra el proceso de los estudiantes, las experiencias de los escolares, el entorno positivo de la enseñanza y la individualización de la enseñanza.

A esta categoría puede unirse, como modalidades, aquellos otros modelos que se encuentran bajo la denominación de: ~~basado~~ "basado en las actividades", ~~de~~ "educación del movimiento", ~~de~~ "educación deportiva" y ~~de~~ "educación deportiva en el medio natural". Todos ellos recogen en común una orientación hacia los contenidos propios de la materia, aunque centrados particularmente en alguno o algunos de ellos, y sus formas más habituales de aplicación son las siguientes:

- El modelo de ~~multiactividad~~ "multiactividad" o ~~basado~~ "basado en las actividades". Pretende principalmente que los estudiantes experimenten con una gran variedad de actividades físicas.

La enseñanza se organiza a través de unidades de 2-3 semanas de duración, aproximadamente, dirigidas a diferentes y variadas actividades. Las críticas a este modelo están centradas en que no es posible conseguir unos aprendizajes consistentes en la gran variedad de actividades tratadas.

- El modelo de ~~educación deportiva~~ "educación deportiva". Orientado hacia la adquisición y enseñanza de las habilidades motrices deportivas en la Educación Física

escolar. El énfasis se sitúa en las habilidades, normas, estrategias y principios éticos que definen el “buen” deporte, cuyas formas, con el fin de facilitar la participación y el aprendizaje en relación con la edad de los estudiantes, pueden ser modificadas. Las críticas a este modelo se relacionan con el abuso y la dependencia que puede mantener con el deporte organizado, basando sus actividades en el modelo de deporte profesional, así como la desviación que pueden tener otro tipo de objetivos en el currículum, como los relacionados con la condición física orientada a la salud, cuando se les dirige y limita a una preparación específica para los deportes.

- El modelo de “*educación deportiva en el medio natural*”. Surge como alternativa a las actividades tradicionales y promueve situaciones en contacto con el medio natural. El currículum y la enseñanza, en este caso, se diseña alrededor de metas generales, como el desarrollo de las habilidades deportivas en la naturaleza, vivir entre los límites de la habilidad personal en relación con el entorno y las actividades físicas, derivar el gusto por aceptar los retos y el riesgo de la actividad física intensa, desarrollar la conciencia de la dependencia mutua entre nosotros y el medio natural, y compartir experiencias y aprendizajes en cooperación con otros (Siedentop, Mand y Taggart, 1986).
- El modelo de “*competición por el logro*”. Pone el énfasis en el fin más que en los medios, en el producto más que en el proceso, orientando tanto los medios como el proceso a la consecución de los logros previstos, priorizándose cómo conseguir el triunfo en la competición. Esto suele llevar aparejado, si no existen medidas compensatorias, una desatención a los estudiantes menos capacitados. Aunque esta orientación no sólo puede aplicarse al deporte, unido a él puede ser un exponente de cuándo un modelo de educación deportiva constituye un traslado, y por tanto dependencia, del modelo de deporte rendimiento. Sus críticas cuestionan el impacto que

produce sobre los perdedores y, más generalmente, el ambiente de supervivencia del más adaptado que proporciona este modelo.

Aunque Hellison y Templin (1991) clasifican este modelo como una modalidad dentro del conjunto de formas que pueden adquirir los modelos orientados hacia la enseñanza de las habilidades motrices y el juego, es posible igualmente su clasificación dentro de aquellos otros modelos que se orientan hacia el desarrollo personal, en este caso en forma de competición por el logro, ya que en él el contenido es un mero vehículo y, si bien los autores señalan que puede vincularse a la enseñanza sobre el deporte, también puede ser empleado con el soporte de cualquier otro contenido.

- El modelo basado en la *“educación del movimiento”*. Da respuesta a de qué manera se desarrolla el movimiento y sus motivos. Para Melograno (1996), *“la secuencia de unidades básicas introduce los fundamentos del movimiento, particularmente en el nivel elemental”*, equivalente a nuestra Educación Primaria. El énfasis se sitúa en la exploración (a través del descubrimiento guiado y la resolución de problemas) de variadas habilidades motrices en áreas como la danza, los juegos y la gimnasia. El currículo y la enseñanza en este modelo se estructura en torno a las siguientes cuestiones: espacio; conciencia del cuerpo; fuerza, equilibrio, transferencia de peso; tiempo, fluidez. Este modelo, aunque incorpora un aprendizaje de conceptos también asumido por el *“modelo de conceptos”* que se presenta más adelante, lo hace, a diferencia de aquél, organizándolo a partir y simultáneamente vinculado a la experiencia motriz y a la vivencia sobre el movimiento.

## **B) Modelo orientado hacia el conocimiento sobre el acondicionamiento físico.**

El modelo orientado hacia el conocimiento del acondicionamiento físico toma de nuevo importancia a partir del incremento de los estilos de vida sedentarios entre la población infantil. Esto hace que la tendencia inicial de estos modelos, orientados tradicionalmente

hacia un desarrollo de la condición física, se reorienten dirigiendo su enfoque principal hacia la salud.

Los objetivos, en este modelo, incluyen el conocimiento de los efectos del ejercicio, el diseño de programas personales basados en los principios de la aptitud física, actividades que desarrollan esta aptitud, etc. Las materias o núcleos alrededor de las cuales se diseña la enseñanza del currículo (Melograno, 1996) son:

- Componentes relacionados con la salud: flexibilidad, resistencia cardiorrespiratoria, fuerza y resistencia muscular y composición corporal.
- Componentes relacionados con la motricidad: equilibrio, coordinación, velocidad, agilidad y potencia.
- Métodos de evaluación para el diagnóstico y la prescripción de actividades a través de todos los componentes anteriores relacionados con la motricidad y con la salud.
- Aplicación de los principios del entrenamiento y del acondicionamiento.
- Nutrición, dieta y control de peso.
- Gestión del estrés
- Organización de estilos de vida incluidos en el diseño y empleo de programas personalizados de aptitud.

### **C) Modelos orientados hacia el desarrollo personal y social.**

Los modelos orientados hacia el desarrollo personal y social, engloban dos aspectos de manera interrelacionada: aquellos que se centran en el desarrollo personal de los escolares y los que se dirigen a su desarrollo social. El primero de ellos, el desarrollo personal, pone énfasis más en el modelo de Hellinson y Templin (1991) denomina “de autoestima” y los que define Melograno (1996) como de “educación del desarrollo” y de “educación con significado personal”. Hacia el segundo aspecto, el desarrollo social, se dirigen más los modelos de “educación moral” y de “responsabilidad” de Hellinson y Templin (1991),

denominado también este último de “desarrollo humanístico y social” por Melograno (1996).

- **El modelo de “autoestima”.** Parte de que este concepto, la autoestima, constituye el principal indicador del ajuste emocional de la persona y su salud mental y debe ser integrado en los objetivos del currículo de Educación Física en los programas escolares. Percibida como sensación general de encontrarse bien con uno mismo y compuesta por una cantidad de sentimientos sobre sí mismo, la autoestima física (o imagen corporal) puede contribuir a la autoestima global de la persona a través de cuatro componentes: la competencia motriz o deportiva, la resistencia física, la condición física y el atractivo corporal. Las estrategias de enseñanza en este modelo se dirigen al esfuerzo positivo y a la redefinición del éxito de tal manera que se tenga en cuenta el progreso y el esfuerzo. Las críticas principales puntualizan que una orientación curricular hacia la autoestima, en tanto que esta es percibida y subjetiva, es difícil de planificar.
  
- **El modelo de “educación del desarrollo”.** Se fundamenta en la obligación que tienen los educadores de crear un entorno de aprendizaje que reconozca y favorezca el potencial individual y contribuya al desarrollo personal. Desde que los estudiantes siguen unos estadios de desarrollo y maduración de patrones, la educación debería incrementar los aprendizajes cognitivos, afectivos y psicomotores. Una propuesta para la orientación de la enseñanza y del currículum según este planteamiento es la que realiza Annarino (1978) organizando el seguimiento de los objetivos en torno al desarrollo orgánico, el desarrollo neuromuscular a través de todas las habilidades perceptivas y de las habilidades fundamentales de movimiento, el desarrollo intelectual por medio del conocimiento del cuerpo y de las habilidades y el desarrollo social, personal y emocional.

- En esta misma línea de desarrollo personal, **el modelo de “educación con significado personal”**, que se apoya en los trabajos de Jewett y Mullan (1977) supone que la educación, en este caso la educación Física, ha de basarse en aquello que tiene significado, interés y relevancia para las personas, y que constituye los motivos por los que éstas se involucran en la actividad física. Este planteamiento, ya introducido en anteriores apartados cuando se delimitaban los ámbitos de intervención de la educación física dentro del contexto escolar, implica que la enseñanza ha de orientarse alrededor de aquellas cuestiones que suponen un desarrollo individual (eficiencia fisiológica y equilibrio físico), una relación eficiente con el entorno (orientación espacial y manipulación de objetos) y una interacción social adecuada (comunicación, interacción de grupo e implicación cultural).
  
- **El modelo de “educación moral”**. Desde una perspectiva tanto de desarrollo personal como social, el modelo de “educación moral” utiliza estrategias de enseñanza que refuerzan los diferentes valores morales que han de estar presentes en la educación. Las estrategias más utilizadas son la creación de dilemas, a través de los juegos y actividades, que los estudiantes deben resolver y que sitúan a los escolares en la tesitura de crear sus propias actividades siguiendo las reglas del “juego limpio”. Aunque Hellison y Templin (1991) reconocen que este modelo no está particularmente orientado al área de Educación Física, consideran que, debido a la cantidad y calidad de los dilemas morales que surgen en las actividades físicas y en los deportes de equipo, puede aplicarse a ella. El problema principal que se deriva de la aplicación de este modelo es el elevado tiempo que supone la discusión de los dilemas planteados.

Aunque el desarrollo de los aspectos morales y éticos puede tomar diferentes formas, se pueden citar como exponentes de esta tendencia los trabajos centrados en la cooperación, que implementan la ética cooperativa en la Educación Física a partir de una amplia propuesta de juegos y actividades que resaltan dicho valor y que han sido desarrollados en

nuestro país por Rico y Fontecha (1998), y los trabajos de Griffin (1981), y Griffin y Placek (1983), centrados en la ética de la equidad por razón de sexo en las clases de Educación Física.

- El modelo de responsabilidad. Este modelo centra el énfasis en la enseñanza de la responsabilidad individual y social, y trata de dotar a los estudiantes para que sean más responsables sobre las cuestiones relativas a su propio cuerpo, asumiendo sus limitaciones, enseñándoles que tienen la responsabilidad social de ser sensibles a las necesidades, derechos y sentimientos de los demás. Aunque en determinados planteamientos el desarrollo de la responsabilidad tanto individual como social se integra como uno de los aspectos básicos dentro de modelos orientados al desarrollo de la cooperación, este componente de responsabilidad ha sido objeto de una atención particular, desarrollándose modelos orientados particularmente a este fin.

El principal exponente de esta tendencia es Hellison (1985,1995), cuyo modelo propone una progresión de fases o niveles del conocimiento y del desarrollo social en torno a los que orientar el currículum. Estas fases, desde la inicial a la final, con sus diferentes componentes que se han presentado en el cuadro anterior, atienden tanto a la responsabilidad individual como a la responsabilidad social, en relación a los demás, y desembocan en un propósito de extensión de este principio más allá del ámbito escolar, en los diferentes ámbitos de relación de la persona.

#### **D) Modelo Conceptual.**

El modelo conceptual o de conceptos dirige el enfoque de la enseñanza y del currículo hacia el conocimiento y la comprensión. Habitualmente se asume que los conceptos transfieren a nuevas habilidades y situaciones y que se aprenden mejor cuando se enseñan explícitamente. En este modelo, la materia se organiza y enseña alrededor de ideas claves o principios, progresando en la comprensión conceptual de lo más simple a lo más complejo.



De esta forma, las posibles llamadas subdisciplinas de la Educación Física son utilizadas para identificar y organizar los conceptos en torno a los que se organiza la enseñanza.

Uno de los exponentes principales de este modelo es la propuesta de en la que el currículo se diseña alrededor de los siguientes conceptos biomecánicos:

- Centro de gravedad
- Factores de equilibración
- Aplicación a la fuerza
- Acción sobre los objetos
- Análisis y ajuste del rendimiento motor

El modelo conceptual centra la atención en la enseñanza del cómo y del porqué del movimiento, no sólo en su ejecución, tiene un fuerte componente cognitivo en adición al usual énfasis sobre las actividades psicomotoras en las clases de Educación Física, y enfatiza más en el acercamiento teórico a través de la formación de conceptos sobre el movimiento que en el desarrollo del propio movimiento a través de las habilidades y la condición física. Los seguidores de este modelo argumentan que un estudiante que no posee un conocimiento conceptual no está verdaderamente educando físicamente. Por otra parte, no condiciona la materia a enseñar y puede ser utilizado y combinado con otros modelos como los de multiactividad, educación deportiva o condición física. Las críticas principales se dirigen a que conocer “acerca de” no es lo mismo que “conocer” y que abordar la enseñanza independiente y previa de los conceptos roba un tiempo importante a la realización de actividades.

Dentro de todas las posibilidades que ofrecen los diferentes modelos presentados, resulta posible integrar los aspectos más relevantes de cada uno de ellos. Así, por ejemplo, el modelo conceptual, o aquellos que se dirigen al desarrollo personal y social, pueden combinarse con todas las formas que adoptan los modelos basados en la adquisición de habilidades o los orientados hacia la condición física.

En este sentido integrador de modelos dentro del enfoque general de la enseñanza, se puede decir de que no existe un modelo perfecto de enseñanza, ya que ~~no~~ hay un modelo capaz

de hacer frente a todos los tipos y estilos de aprendizaje” y que la búsqueda de la eficacia de un determinado modelo debe hacerse en relación a lo que se pretenda y para quien. Así surgen entonces dos premisas fundamentales para optar por la mejor selección o utilización de uno o más determinados modelos de enseñanza:

- Primera, el establecimiento de relaciones coherentes entre los objetivos de la Educación Física que se pretende conseguir y los efectos probables de determinado grupo de modelos
- Segunda, la siempre posible combinación de modelos en función de los momentos o fases del aprendizaje, o bien en función de aquellos aspectos que se desee destacar a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **II.2.3. LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL ADOLESCENTE.**

Siguiendo las aportaciones de Amado, Leo, Sánchez-Miguel, Sánchez-Oliva, y García-Calvo (2009), el deporte es una actividad que hoy día, en nuestra sociedad, practican una gran cantidad jóvenes, ya sea durante la infancia o la adolescencia, haciendo del ámbito deportivo un medio de socialización muy importante e interesante para ser utilizado como objeto de estudio (Brustad, 1992; Peck, Roeser, Zarrett y Eccles, 2008; Wagnild, 2009).

El impacto positivo que el deporte tiene en sus practicantes ha sido investigado en múltiples y numerosas ocasiones (Fox y Biddle, 1986; Coe, Teasdale y Wickham, 1992; Whitehead y Corbin, 1997), valorando principalmente factores psicológicos tales como la motivación, el interés hacia la práctica y los beneficios percibidos, etc. (Sallis, Prochaska, y Taylor, 2000; Weinberg, Tenenbaum, Mckenzie, Jackson, Anshel, Grove, y Fogarty, 2000; Castillo y Balaguer, 2001; Cecchini, Méndez y Muñiz, 2002; Escartí, 2002; García-Ferrando y Mestre Sancho, 2002; Castillo, Balaguer, Duda, y García-Merita, 2004; Arruza, Arribas, Gil De Montes, Romero, y Cecchini, 2008; Castañeda y Campos, 2012).

Este contexto creado por la actividad física también ayuda a transmitir valores esenciales para la convivencia dentro de una sociedad moderna (Collado, 2005; Sáenz, Gutiérrez,

Lanchas y Aguado, 2011; Lara 2011), además las diversas disciplinas practicadas, a la par que aumentan de manera notoria los valores positivos, contribuyen a disminuir las conductas y comportamientos violentos como recogen en sus investigaciones Boixados, Cruz, Torregrosa y Valiente (2004) o Gimeno, Sáenz, Gutiérrez, Lacambra, Paris y Ortiz (2011).

Por el contrario, otros investigadores señalan que la práctica deportiva puede ser un agente que transmita contravalores, a base de elementos agresivos y nocivos, para el desarrollo personal de los adolescentes, desencadenando procesos de bullying y agresividad (Jiménez, 2004; Rodríguez, De Abajo y Márquez, 2004; Alvariñas, Fernández y López, 2009).

Pero esos valores esenciales que trasmite el deporte en la vida de los adolescentes y jóvenes en nuestra sociedad es considerado por los investigadores como elementos de trascendental importancia (Treasure y Roberts, 2001; Biddle y Mutrie, 2001), puesto que constituyen un excelente medio para hacer amigos, relacionarse y acceder a un estatus reservado a la excelencia en el rendimiento (Silveira, 2013), y un factor importante en el estilo de vida, ya que existen estudios donde se demuestra que para que se obtenga un sistema de vida activo en la edad adulta, es importante que este aparezca en la adolescencia (Shepard y Trudeau, 2000).

Es recomendable que los jóvenes en edad escolar realicen al menos una hora de actividad física en la mayoría de los días de la semana. Actividades físicas de intensidad baja a moderada, que sean apropiadas para su desarrollo, a la vez que lúdicas en su práctica (McNamee, Bruecker, Murray y Speich, 2007).

Por otro lado, tal como apunta Petlichkoff (1996), la práctica deportiva empieza a decaer a partir de los 11 años, continuando en toda adolescencia y en la edad adulta (Hodge y Zaharopoulos, 1991; Sallis y Patrick, 1996; Wankel y Mummery, 1996; Cervelló, 1996; Castillo y Balaguer, 1998; Balaguer, 1999, 2002).

De hecho, hay estudios en nuestro país que demuestran que el abandono deportivo en chicos se produce en plena adolescencia, a partir de los 17 años (Balaguer, Pastor y Moreno, 1999; García Ferrando y Llopis, 2011).

Este aspecto adquiere especial relevancia, ya que puede que en el contexto deportivo de los adolescentes no se estén facilitando las actividades adecuadas a su demanda, quedándose desatendidas sus necesidades de práctica física.

Se hace imprescindible, por parte de los estamentos involucrados en la promoción deportiva por tanto, una adecuada buena planificación y promoción, para dar alcance a las demandas y necesidades de práctica física de estas poblaciones de estudiantes, para incidir directamente en las causas de abandono de la misma.

### **II.3. LA ETAPA ADOLESCENTE**

La adolescencia es un periodo en el desarrollo biológico, psicológico, sexual y social situado inmediatamente posterior a la niñez y que comienza con la pubertad. Se trata de un periodo entre la pubertad y la edad adulta. Su rango de duración puede variar según las diferentes fuentes y opiniones médicas, científicas y psicológicas, generalmente se enmarca su inicio entre los 10 y 12 años, y su finalización a los 19 ó 20.

Para la Organización Mundial de la Salud, la adolescencia es el intervalo comprendido entre los 10 y 19 años y está enclavado dentro del período de la juventud entre los 10 y los 24 años. La pubertad o adolescencia inicial es la primera fase, comienza normalmente a los 10 años en las niñas y a los 11 en los niños y llega hasta los 14-15 años. La adolescencia media y tardía se extiende, hasta los 19 años. A la adolescencia le sigue la juventud plena, desde los 20 hasta los 24 años.

Algunos psicólogos consideran que la adolescencia abarca hasta los 21 años e incluso algunos autores han extendido en estudios recientes la adolescencia a los 25 años.

### II.3.1. SIGNIFICADO DE LA ADOLESCENCIA

El término “adolescencia” se deriva del verbo latino “adolescere”, que significa “crecer”, “madurar” y “pubertad”, y también crecer hacia, lo que nos acerca al sentido de transitoriedad que este período ha adquirido (Varela, 2012). Es el período en el que una persona alcanza la madurez sexual y adquiere la capacidad reproductiva. También se utiliza la palabra “pubescencia” que significa volverse velludo o peludo, para denominar todo el periodo en el que se producen los cambios físicos relacionados con la madurez sexual. Con el término “juventud”, en la actualidad se hace referencia a la generación más joven, usualmente adolescente y el término “madurez” se aplica al momento vital en que una persona se convierte en adulto física, intelectual, emocional, social y moralmente, no alcanzándose esta madurez de forma igual en todas las áreas.

Se pueden encontrar las siguientes definiciones en la vigésimotercera edición del Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (2014):

- **Pubertad:** (Del latín *pubertas*, -atis). “Primera fase de la adolescencia en la cual se producen las modificaciones propias del paso de la infancia a la edad adulta”.
- **Pubescer:** (Del latín *pubescere*, cubrirse de vello). “Llegar a la pubertad”.
- **Pubescencia:** (Del latín *pubescens* — entis, *pubescente*). “Calidad de pubescente o velloso”.
- **Adolescencia:** (Del latín *adolescencia*). “Edad que sucede a la niñez y que transcurre desde la pubertad hasta el completo desarrollo del organismo”.
- **Adolescente:** (Del latín *adolescens*, -entis). “Que está en la adolescencia”.
- **Juventud:** (Del latín *iuventus* — utis): 1. “Edad que empieza en la pubertad y se extiende a los comienzos de la edad adulta”. 2. “Estado de la persona joven”. 3. “Conjunto de jóvenes”.
- **Madurez:** (De *maduro*): 1. “Buenjuicio o prudencia, sensatez”. 2. “Edad de la persona que ha alcanzado su plenitud vital y aún no ha llegado a la vejez”.

Actualmente la definición más usual para definir la adolescencia es la empleada por la OMS (2014), que la define como: *“aquella etapa comprendida entre los 10 u 11 años hasta los 19 años”*, etapa que se dividiría a su vez en dos partes, una primera etapa, que iría desde los 10 a los 14 años; y una segunda etapa de los 14 a los 19 años. Lo que resulta clave es que tanto esta organización como otros autores la consideran un periodo de transición que vive el individuo desde la niñez a la edad adulta (Compas, Hinden y Gerhardt, 1995, Koops; 1996; Jackson, Cicognani y Charman, 1996; Frydenberg, 1997; Coleman y Hendry, 2003; Ramos, 2008).

La adolescencia es principalmente una época de cambios. Es la etapa que marca el proceso de transformación del niño en adulto, es un período de transición que tiene características peculiares. Se llama adolescencia, porque sus protagonistas son jóvenes que aún no son adultos pero que ya no son niños. Es una etapa de descubrimiento de la propia identidad (identidad psicológica, identidad sexual...) así como la de autonomía individual.

En el aspecto emocional, la llegada de la adolescencia significa la eclosión de la capacidad afectiva para sentir y desarrollar emociones que se identifican o tiene relación con el amor. El adolescente puede hacer uso de su autonomía y comenzar a elegir a sus amigos y a las personas que va a querer. Hasta entonces no ha escogido a sus seres queridos. Al nacer conoció a sus padres y tal vez a algunos hermanos y el resto de sus familiares. Después, de alguna manera, sus padres fueron eligiendo sus compañeros de clase y amigos. Pero al llegar a la adolescencia, puede hacer uso de cierta capacidad de elección para poner en marcha uno de los mecanismos más significativos de esta etapa.

Llevando implícita la capacidad para discriminar sus afectos: querer de diferente manera a cada persona que le rodea y personalizar sus afectos. Esto debido a la llegada del pensamiento abstracto que le permite desarrollar su capacidad para relativizar. La discriminación de afectos, a través del establecimiento de diferencias en el tipo y la profundidad de sentimientos, le permite la personalización de sus afectos. El adolescente está en un camino medio entre la edad adulta y la infancia, en lo que hace referencia a la vivencia de sus emociones, estando presente una mezcla singular de sus comportamientos.

Todavía tiene una forma de manifestar sus deseos mediante una emotividad exacerbada o con la espontaneidad propia de la infancia, pero ya empieza a actuar de una manera sutil en las interacciones, o con una cierta represión relativa de sus emociones, tal como hace el adulto.

### **II.3.2. TEORÍAS EXPLICATIVAS**

Delimitar la adolescencia desde diferentes perspectivas implica una multiplicidad de factores, características y elementos, unos más relevantes que otros, pero que transitan por la descripción de las transformaciones físicas y biológicas, intelectuales y cognitivas, de identidad y personalidad, sociales y culturales, morales y de valores.

Algunos autores afirman (Varela, 2012) que las concepciones sobre la adolescencia se pueden resumir en tres: la concepción psicoanalítica, la sociológica y la cognitivo-evolutiva. La visión psicoanalítica resalta los cambios que se producen en la esfera del desarrollo afectivo y social, señalando la continuidad evolutiva de los factores que considera que son los generadores de todo el desarrollo: las pulsiones erótico-sexuales y los procesos inconscientes y la discontinuidad en la forma en que estos factores se comportan.

La concepción sociológica resalta los aspectos ligados al papel social que ocupa el adolescente, señalando la continuidad de la interdependencia entre factores económicos, sociales y familiares. El modelo cognitivo-evolutivo explica la evolución de la adolescencia señalando el cambio cognitivo en los esquemas de pensamiento y mantenimiento en la continuidad explicativa referida a la inteligencia, que mantiene su proceso adaptativo; cambian las estructuras, pero no las funciones; lo cual no es más que afirmar su teoría general sobre la inteligencia (Varela, 2012).

Siguiendo los estudios de Compas et al., (1995), Muñoz (2000) y Varela (2012), podemos encontrar la siguiente propuesta de teorías explicativas o modelos teóricos de la etapa adolescente:

- Modelos biopsicosociales: Desde esta perspectiva se considera que el desarrollo y el comportamiento humano se da simultáneamente en los niveles biológicos, psicológicos y sociales.
- La ciencia comportamental del desarrollo: en la que un elemento central es el abandono de modelos psicológicos tradicionales, así como el abandono de una epistemología estrictamente positivista.
- Los modelos de ajuste persona-contexto: surgen de la conceptualización del desarrollo del adolescente como una función del ajuste entre las características del individuo y del entorno ambiental.
- Perspectiva del desarrollo y ciclo vital: considera el desarrollo como un proceso a lo largo de la vida en el que, como principio general, no se asume ningún estado de madurez especial.
- Modelo sistémico del desarrollo: propugna que lo importante en un sistema no son las unidades que lo conforman sino las relaciones que las ligan.
- Modelo ecológico del desarrollo humano: en el que no sólo se contemplan los factores físicos y sociales, sino también las percepciones y cogniciones que de aquél tienen las personas.
- Desarrollo desde la teoría de los sistemas dinámicos: añade el principio de que las formas y funciones de organización superior (más complejas) emergen de la propia actividad conjugada de las partes del sistema.

### **II.3.3. CARACTERÍSTICAS Y ETAPAS**

#### **II.3.3.1. Características**

La adolescencia se caracteriza por el crecimiento físico y desarrollo psicológico, y es la fase del desarrollo humano situada entre la infancia y la edad adulta. Esta transición debe considerarse un fenómeno biológico, cultural y social.

Muchas culturas difieren respecto a cuál es la edad en la que las personas llegan a ser adultas. En diversas regiones, el paso de la adolescencia a la edad adulta va unido a



ceremonias, ritos y/o fiestas. Aunque no existe un consenso sobre la edad en la que termina la adolescencia, psicólogos como Erikson (2012) consideran que la adolescencia abarca desde los doce o trece años hasta los veinte o veintiún años. Según Erikson, este período de los 13 a los 21 años es la búsqueda de la identidad, define al individuo para toda su vida adulta quedando plenamente consolidada la personalidad a partir de los 21 años. Sin embargo, no puede generalizarse, ya que el final de la adolescencia depende del desarrollo psicológico, la edad exacta en que termina no es homogénea y dependerá de cada individuo.

### **II.3.3.2. Etapas**

La Organización Mundial de la Salud (OMS) estima que una de cada cinco personas en el mundo es adolescente, 85 por ciento de ellos viven en países pobres o de ingresos medios, y alrededor de 1,7 millones de ellos mueren cada año. La OMS define la adolescencia como la etapa comprendida entre los 10 u 11 años hasta los 19 años, y considera dos Etapas:

- la adolescencia Temprana, de los 10 u 11 hasta los 14 o 15 años,
- y la adolescencia Tardía, de los 15 a los 19 años.

Sin embargo, la condición de juventud no es uniforme y varía según el grupo social que se considere apto.

### **II.3.4. DESARROLLO Y MADURACIÓN EN EL ADOLESCENTE**

Siguiendo a Muñoz (2000) y Flammer y Schaffner (2003), la etapa de la pubertad representa tanto la maduración física como la reproductora. El término pubertad proviene del latín, *pubertas* (cuyo significado es edad de la madurez) y se considera como la primera fase de la etapa adolescente. La definen como una serie de cambios fisiológicos rápidos que tienen la finalidad de la maduración del sistema reproductor. Esta maduración del pubescente se expresa fundamentalmente en transformaciones drásticas en la forma y apariencia del cuerpo. Una de las principales causas de estos cambios se produce por

alteraciones en el sistema hormonal. La consecuencia de todo esto es la posibilidad de poder observar grandes asincronías en lo que respecta a su inicio y duración

El comienzo y evolución de los cambios del púber difiere entre los sexos de varias formas. En ambos se produce un marcado crecimiento de su cuerpo (un aumento del peso y la estatura), lo que se podría denominar “el estirón” y que dura aproximadamente dos años. De forma típica, el estirón comienza en las extremidades (manos, pies, brazos y piernas), hasta alcanzar el tronco (que es donde se produce el mayor estirón respecto a la estatura).

Las primeras estructuras que alcanzan el estatus de adulto son la cabeza, las manos y los pies. Tanto la coordinación como la sucesión de los cambios corporales, son diferentes en los chicos y en las chicas, aunque en ambos casos dichos cambios aparecen más bien ordenados.

En los varones, el estirón puede empezar a los 10 años y medio o retrasarse hasta los 16, aunque en el adolescente media la transformación se suele dar a los 13 años de edad, alcanzando un crecimiento máximo hacia los 14 años. Posteriormente, durante varios años después, puede proseguir el crecimiento de una forma más lenta. En el caso de las chicas, el crecimiento puede comenzar a partir de los 7 años y medio o demorarse hasta los 11 años y medio. En la joven denominada media, el desarrollo empieza alrededor de los 11 años, llegando al máximo a los 12 aproximadamente, y luego puede ir creciendo de modo más lento durante varios años más.

Por lo tanto, los chicos desarrollan de año y medio a dos años después que las chicas. “Sin embargo los primeros cambios observables en el cuerpo masculino (los órganos genitales) aparecen sólo unos meses después del primer cambio corporal en la mujer (el pecho)”. A diferencia de esto, el estirón se produce mucho antes en el proceso puberal de la mujer que en el del hombre, y los indicadores de cambio más visibles en los chicos (la barba y la voz) se observan muy tarde. En esta etapa se produce un aumento espectacular de hormonas sexuales en ambos sexos, fundamentalmente estrógenos y testosterona. Aunque la testosterona se considere una hormona masculina y los estrógenos hormonas femeninas,

ambas aumentan en los dos sexos, aunque la proporción es muy diferente. La testosterona crece en los varones hasta 18 veces el nivel que tenían en la infancia y los estrógenos se multiplican por ocho veces en las chicas. Es importante la percepción que tienen los propios adolescentes acerca de su proceso de maduración. Hay evidencias de que esto afecta a diferentes facetas del ajuste psicosocial.

Según recoge Muñoz (2000) el impacto que producen sobre los adolescentes las transformaciones físicas a que se ven sometidos son las siguientes:

- Se produce un aumento de la toma de conciencia y del interés por los aspectos relacionados con el propio cuerpo, favorecidos probablemente, por el desarrollo cognitivo que tiene lugar en estas edades.
- La mayoría de los adolescentes, al comienzo de esta etapa, se encuentran más interesados por su apariencia física que por cualquier otro aspecto de sí mismos.
- Por regla general, las chicas muestran mayor insatisfacción por su aspecto físico que los chicos.
- Existe una clara relación entre el atractivo físico y la aceptación social y viceversa. Es decir, a los adolescentes con un buen grado de aceptación social, sus compañeros les atribuyen una buena dosis de atractivo físico.

Otra circunstancia que no podemos obviar es el desarrollo sexual que se produce durante la etapa de maduración del adolescente. En general, los estudios confirman que tanto las creencias, los valores y los procesos de razonamiento afectan al tipo de actividad sexual en el que se implican los adolescentes.

Desde el punto de vista práctico, los cambios habituales del crecimiento tienen tres grandes características:

1. Se realizan en forma secuencial, es decir, unas características aparecen antes de que aparezcan otras, como es el caso del crecimiento de las mamas antes de la aparición de la

menstruación (o regla o periodo), el vello púbico antes que el axilar, los miembros inferiores crecen primero que el tronco, los testículos se incrementan antes que el pene, etc.

2. El tiempo de comienzo, la magnitud y la velocidad de cada evento es considerablemente variable entre las edades y los sexos.

3. Cada evento del crecimiento sigue la ley de la variabilidad individual del desarrollo. Cada individuo tiene una propia manera de ser y la conserva a través de los años de la adolescencia, y en ella influyen diversos factores, como su origen étnico, su constitución genética o familiar, nutrición, funcionamiento endocrino y ambiente sociocultural. Basado en ello, la evaluación de la maduración sexual suele ser más valiosa desde el punto de vista clínico que la edad cronológica, que es la correlación que por lo general preocupa a los padres y al mismo adolescente.

### **Altura: el estirón de la adolescencia**

Siguiendo lo desarrollado en su trabajo por Muñoz (2000), se ha de indicar, que crecer es una característica destacada de la pubertad, el brote o estirón de la pubertad es una de las características fundamentales de la adolescencia. Tiene una duración de 3 a 4 años, con un promedio de 24 a 36 meses. Está caracterizado por un rápido crecimiento del esqueleto, llamado punto de velocidad máxima (PVM), que se manifiesta por un aumento rápido de la talla o crecimiento lineal, de aproximadamente 8 cm en la mujer y de unos 10 cm en el varón.<sup>11</sup> Es seguida por una desaceleración o enlentecimiento progresivo del crecimiento lineal, hasta que se detiene por la fusión de las epífisis de los huesos largos, como consecuencia de los cambios hormonales.

Actualmente se considera que el incremento en la velocidad de crecimiento es el primer signo de inicio de la pubertad en las niñas, aunque es más fácil de visualizar dicho cambio en el botón mamario. El crecimiento corporal no es homogéneo, por lo general se aprecia una gradiente distal: proximal, es decir, los pies y las manos crecen antes que las piernas y los antebrazos, y éstos lo hacen antes que los muslos y los brazos. La cadera crece antes que los hombros y el tronco, el cual se acompaña de una epífisis vertebral transitoria. Todos los órganos participan en el estirón del crecimiento, a excepción de la cabeza, el timo, el

tejido linfático y la grasa subcutánea. El inicio del estirón es variable en edad, por lo que los padres o el adolescente puede manifestar preocupación por una supuesta precocidad o retardo en el crecimiento. Las necesidades nutricionales se hacen más intensas, hay disimetría fisiológica que causa cierta \_torpeza\_ motora, aumenta el metabolismo del calcio en el período de crecimiento rápido.

### **Otros cambios físicos**

Los cambios biológicos y orgánicos durante la adolescencia marcan de modo casi definitivo el dimorfismo sexual. Estos cambios dependen en gran medida del tipo constitucional, factores genéticos y otros más circunstanciales como la nutrición o la presencia o no de determinados desbalances hormonales que no necesariamente tienen que ser patológicos. En ocasiones los adolescentes se preguntan el por qué de la diferencia en el desarrollo (Muñoz, 2000) y la aparición de los caracteres sexuales entre unos y otros, y la respuesta puede encontrarse en cualquiera de los elementos señalados anteriormente. No obstante hay características que deben aparecer en una edad determinada, independientemente de las variables.

### **Peso**

En las mujeres, durante la pubertad temprana, la ganancia de peso continúa siendo de 2 kg por año, pero luego experimenta una aceleración que llega a un máximo después de alcanzar el punto de velocidad máxima de crecimiento. En los varones, el peso coincide con la talla, es decir, de 100 a 200 gramos por año. El aumento del peso puberal viene a representar el 50% del peso ideal del individuo adulto.[cita requerida]

### **Grasa corporal**

La grasa corporal total aumenta en la pubertad temprana para ambos sexos. Más adelante, las mujeres depositan grasa de manera más rápida y más extensa que en los varones, con predominio en miembros superiores, tronco y parte superior del muslo. En condiciones no

patológicas, en ningún momento de la pubertad se espera que las mujeres pierdan grasa, mientras que los varones en el crecimiento rápido, pierden grasa en los miembros y el tronco, según recoge Muñoz (2000).

La mujer y el varón prepuberales tienen igual proporción entre masa magra (tejido muscular, huesos y vísceras) y tejido adiposo. En el varón, el aumento de la masa magra es paralelo al incremento de la talla y del estirón puberal en músculos y huesos, los cuales coinciden con el punto de velocidad máxima (PVM) de crecimiento. Por el contrario, en las mujeres se continúa acumulando el tejido adiposo en las extremidades y en el tronco. Este crecimiento divergente da como resultado que los varones tengan hasta un 45 por ciento de su peso corporal en músculos y que las mujeres hasta un 30 por ciento de su peso corporal en grasa. Al final de la pubertad, los varones son más pesados que las mujeres. El dimorfismo es muy importante para considerar el sobrepeso en el adolescente, ya que se debe determinar si es a expensas de tejido graso o de tejido magro. Los hombros y el tórax son más anchos que las caderas en el varón y a la inversa en las mujeres y, en relación con el tronco, las piernas son más largas en el varón.

### **Cabeza**

La cabeza aumenta muy poco en tamaño, pero la cara se diferencia tomando aspecto de adulto, sobre todo por el reforzamiento mandibular, muy evidente en el varón y por los cambios en la nariz. Bajo las influencias de los andrógenos se establece también una diferencia en la parte anterior del cartílago tiroideo y las cuerdas vocales, que tienen el triple de longitud en los niños que en las niñas.

### **Crecimiento muscular**

El crecimiento muscular es un hecho sobresaliente, especialmente mientras dura el estirón de la estatura, con predominio en el varón, sobre todo por la acción de los andrógenos, que también influyen en la adquisición de la fuerza muscular. Por supuesto, el tamaño, la fuerza y la habilidad pueden no ser diferentes en un varón y una mujer, en función de la actividad

física que desarrollen. El corazón y los pulmones también participan en el estirón del adolescente, más marcadamente en los varones, en quienes aumenta la presión arterial, así como la capacidad sistólica.

### **Dentición**

A nivel de salud es importante destacar, la necesidad del diagnóstico de las caries y alteraciones mecánicas. En general, se completan 28 piezas dentales durante la adolescencia, evolutivamente se podría señalar:

- De 9 a 11 años: 4 premolares
- De 10 a 12 años: los segundos premolares
- De 10 a 14 años: los caninos
- De 11 a 13 años: los segundos molares
- De 14 a 18 años las llamadas muelas de juicio, con lo que se completa la dentadura adulta.

### **Maduración sexual**

En la adolescencia temprana y para ambos sexos, no se manifiestan grandes desarrollos de los caracteres sexuales secundarios, pero suceden cambios hormonales a nivel de la hipófisis, como el aumento en la concentración de gonadotropinas (hormona folículoestimulante) y de esteroides sexuales. Seguidamente aparecen cambios físicos, sobre todo cambios observados en la glándula mamaria de las niñas, los cambios genitales de los varones y el vello pubiano en ambos sexos (Muñoz, 2000).

### **Adolescentes de género femenino**

El primer cambio identificable descrito en Muñoz (2000), en la mayoría de las niñas es la aparición del botón mamario. La adolescencia en las mujeres comienza a los 10 o 12 años.

Se caracteriza por un agrandamiento en el tejido glandular por debajo de la areola, consecuencia de la acción de los estrógenos producidos por el ovario. La edad de aparición es después de los 8 años; puede ser unilateral y permanecer así por un tiempo, y casi siempre es doloroso al simple roce. Al avanzar la adolescencia, el desarrollo mamario, además de ser cuantitativo, es cualitativo: la areola se hace más oscura y más grande, y sobresale del tejido circundante, aumenta el tejido glandular, se adquiere la forma definitiva, generalmente cónica, y se desarrollan los canalículos. Puede haber crecimiento asimétrico de las mamas.

El vello púbico, bajo la acción de los andrógenos adrenales y ováricos, es fino, escaso y aparece inicialmente a lo largo de los labios mayores, y luego se va expandiendo. El vello púbico en algunos casos coincide con el desarrollo mamario y en otros puede ser el primer indicio puberal. Suele comenzar a notarse a los 9 o 10 años de edad. Al pasar los años, el vello pubiano se hace más grueso y menos lacio, denso, rizado y cubre la superficie externa de los labios, y se extiende hasta el monte de Venus, y alcanza la forma triangular característica adulta después de 3 a 5 años (aproximadamente entre los 15 y 16 años de edad). El vello axilar y el vello corporal aparecen más tarde.

Los genitales y las gónadas cambian de aspecto y configuración. Los labios mayores aumentan de vascularización y aumenta la cantidad de folículos pilosos, hay estrogenización inicial de la mucosa vaginal, los ovarios y el cuerpo del útero aumentan en tamaño. Las trompas de Falopio aumentan después de tamaño, y aumenta el número de pliegues en su mucosa. Los labios menores se desarrollan, los labios mayores se vuelven luego delgados y se pigmentan y crecen, para cubrir el introito. La vagina alcanza una profundidad de 8 cm y, luego, de 10–11 cm. Por efectos estrogénicos, la mucosa se torna más gruesa, las células aumentan su contenido de glucógeno y el pH vaginal pasa de neutro a ácido un año antes de la primera menstruación (menarquia o menarca).

Se desarrollan las glándulas de Bartolino, aumentan las secreciones vaginales, la flora microbiana cambia (aparece el bacilo de Doderlein), la vulva sufre modificaciones en su espesor y coloración. Por último, en las mujeres que nacen con himen, éste se engrosa y su



diámetro alcanza 1 cm. La menarquia o menarca, que es la primera menstruación, aparece precedida por un flujo claro, inodoro, transparente y bacteriológicamente puro que, visto al microscopio, tiene aspecto de hojas de helecho. La menarquia tiende a presentarse a los 11 o 12 años. Se denomina pubertad precoz cuando aparece de manera anormalmente temprana (8-10 años).

### **Adolescentes de género masculino**

Los testículos prepuberianos tienen un diámetro aproximado de 2,5 a 3 cm, el cual aumenta por la proliferación de los túbulos seminíferos. El agrandamiento del epidídimo, las vesículas seminales y la próstata coinciden con el crecimiento testicular, pero no es apreciable externamente. En el escroto se observa un aumento en la vascularización, adelgazamiento de la piel y desarrollo de los folículos pilosos.

La espermatogénesis, es decir, la producción de espermatozoides, se detecta histológicamente entre los 11 y 15 años de edad, y la edad para la primera eyaculación o espermarquia es entre los 12 y los 16 años. El pene comienza a crecer en longitud y también a ensancharse aproximadamente un año después de que los testículos aumentan de tamaño. Las erecciones son más frecuentes y aparecen las emisiones nocturnas.

El vello sexual aparece y se propaga hasta el pubis, donde se aprecia más grueso y rizado. Puede comenzar a aparecer el vello axilar y, en ocasiones, en el labio superior (bigote). El vello en los brazos y en las piernas se torna más grueso y abundante alrededor de los 14 años. Aumenta la actividad apocrina, esto es, de la secreción de las glándulas suprarrenales con la aparición de humedad y olor axilares, como se describe en Muñoz (2000).

### **Desarrollo Moral**

Un alto apoyo por parte de los padres daba como resultado un alto nivel de desarrollo moral en los hijos, siempre y cuando los padres utilizaran niveles medios de poder asertivo, altos niveles de inducción y, en muy pocas ocasiones la retirada del afecto (Muñoz, 2000).

La relación entre razonamiento moral y conducta moral es compleja, existiendo entre ellos una implicación psicológica; por lo tanto, se debe trabajar de forma conjunta no sólo los aspectos cognitivos sino también las variables personales y afectivas que inciden en dicha relación, destacando entre otras variables: el nivel de autonomía, la capacidad de autocontrol, el manejo de las emociones y variables contextuales como la atmósfera moral del grupo en el que se produce la conducta.

Un entorno familiar seguro y afectivo que oriente el proceso de socialización hacia la construcción de reglas, normas y valores dentro de un marco democrático y participativo en la relación padres-hijos, favorecerá el desarrollo del razonamiento moral, la autonomía moral y la capacidad de autocontrol en los adolescentes.

### **II.3.5. ATENCIONES Y RIESGOS DE LA POBLACIÓN ADOLESCENTE**

Teniendo en cuenta lo desarrollado por Ávila (2013), a diferencia de lo que sucede en los niños, en los adolescentes, en la medida que aumenta la edad, se incrementa la mortalidad. La prevención primordial y la promoción de factores generales y específicos de protección evitan y controlan los daños y trastornos en la salud del adolescente.

Algunos de estos factores de protección incluyen la educación, la nutrición, las inmunizaciones, el ejercicio físico, el tiempo libre justo, la promoción de las actividades familiar, la atención al desarrollo emocional, las oportunidades de trabajo y el desarrollo de cambios en las legislaciones favorables para el niño y el adolescente. En los servicios de salud se debe promover la prevención del cáncer pulmonar, la prevención de los embarazos precoces, de las infecciones de transmisión sexual y de los accidentes y la evaluación de los patrones de crecimiento y desarrollo.

Tabla II.2. Factores de riesgo en adolescentes

FACTORES DE RIESGO EN ADOLESCENTES	
<b>Alteraciones en el desarrollo puberal</b>	Menarquía precoz, discapacidad o retraso mental.
<b>Desatención y otros problemas en la relación familiar</b>	Fugas frecuentes o deserción del hogar, desempleo del jefe del hogar mayor a 6 meses.
<b>Trastornos de la conducta alimentaria</b>	Malnutrición, hipertensión arterial, arteriosclerosis, diabetes, enfermedades crónicas, como el cáncer, tuberculosis, etc.
<b>Riesgos intelectuales</b>	Analfabetismo, bajo rendimiento y/o deserción escolar, crisis de autoridad, tiempo libre mal utilizado, segregación grupal
<b>Factores biológicos</b>	Tabaquismo, alcoholismo y otras drogas; uso de automóviles
<b>Riesgos sexuales</b>	embarazos, <sup>1</sup> infertilidad.
<b>Factores sociales</b>	Aislamiento, depresión, gestos suicidas, conductas delictivas y/o agresivas, nomadismo.
<b>Independencia</b>	Lucha por identidad, humor cambiante, mejora su habilidad para el lenguaje y expresión, quejas de interferencias con independencia.
<b>Otros</b>	Empleo de recursos para evitar la realidad: ritos, comunas, pseudo-religiones.

### Generación de conductas violentas

El estudio de la violencia en la infancia y adolescencia son temas de interés prioritario en el contexto mundial, como reflejan Sánchez y Fernández (2007); Romera, Del Rey y Ortega (2011); Fernández-Daza y Fernández-Parra (2013). Más concretamente, en España se elaboró el II Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia 2013-2016, para personas menores de 18 años. Aspectos como la agresión escolar y la victimización, son cuestiones lamentables que hay que intentar erradicar, minimizar y en la medida de lo posible controlar dentro de los centros educativos.

Storch y Masia-Warner (2004); Ramos (2008) y Estévez, Inglés, Emler, Martínez-Monteagudo y Torregrosa (2012), entre otros, indican que la victimización es una gran

amenaza para los adolescentes aportándoles una carga extra de estrés que les afecta en su proceso educativo y de socialización.

Durante la adolescencia, la agresividad y la inestabilidad emocional sufren un incremento considerable (Lykken, 2002; Farrington, 2004; Samper, Aparici y Mestre, 2006), alcanzándose niveles elevados de criminalidad en esta etapa. De esta manera en España, durante el 2011 más de 17.000 jóvenes llevaron a cabo más de 29.000 transgresiones, de las cuales un 12,3% fueron delitos de lesiones y un 62% de las faltas fueron contra las personas.

La unión de la agresividad y la victimización, que se encuentran íntimamente ligadas (Mestre, Samper, Tur-Porcar, Richaud de Minzi, y Mesurado, 2010; Carlo, Mestre, Samper, Tur y Armenta, (2010), no hacen más que estimular las conductas antisociales (Tur, Samper y Latorre, 2010), entendiéndose esta como *la vulneración de las normas sociales como el absentismo escolar, el bullying, el vandalismo, el consumo de sustancias prohibidas como alcohol, tabaco o drogas* (Del Barrios, Barrios, Van der Mulden y Gutiérrez, 2003). Los adolescentes que padecen esta lacra se caracterizan por su ausencia del sentido de culpabilidad de los actos cometidos, por su ínfima tolerancia a la frustración y por su incapacidad empática.

Las conductas antisociales se dan más entre los varones como señalan Cabrera (2002) y Garaigordobil, Álvarez, y Carralero (2004) y prevaleciendo como tipo de agresión más común entre estos la agresión física (Ortega y Monk, 2005; Loukas, Paulos y Robinson, 2005; Toldos, 2005); mientras que la agresión relacional es más común entre las chicas (Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández, 2003).

Respecto a la edad, durante la primera fase de la adolescencia aparecen los índices más altos de agresividad física, trocándose en agresión relacional y verbal conforme cumplen años (Moffit y Caspi, 2001). Otros autores como Blaya, Debarbieux, Del Rey y Ortega (2006), incluyen el término de la multivictimización, donde la victimización física y verbal van de la mano y Estévez, Jiménez y Musitu (2008) muestran la violencia como agente

defensivo y como agente provocador, señalando que los adolescentes que son víctimas de la violencia hacen más uso de esta que aquellos que no han sido víctimas.

No se debe de perder de vista en ningún momento, la dificultad que tiene la víctima para comunicar su situación; estudios recientes muestran que aproximadamente uno de cada cinco adolescentes que sufren agresión no hablan con nadie (Avilés y Monjas, 2005). De lo que es la violencia en sí misma, de su influencia y uso por parte de los adolescentes, de los lugares donde estos últimos la ejercen, de los diferentes tipos y funciones de la violencia y de sus víctimas, de las medidas preventivas y disuasorias empleadas por las instituciones Públicas, se analizarán más detalladamente en el capítulo de esta tesis dedicado a ese fenómeno.

### **Detección de potenciadores de conductas violentas**

Cualquier estrategia preventiva ha de basarse en el control de los factores de riesgo y en la potenciación de los factores de protección. De ahí que deba procederse a un correcto análisis de los mismos cuando se quiere actuar para disminuir los niveles de agresividad y violencia en niños y adolescentes (Varela, 2012).

Factores de riesgo:

- Factores individuales:
  - Genéticos. Pero, ¿hasta qué punto podemos hablar solamente de genética o debemos hablar también de ambiente familiar? Es especialmente dañina la combinación de una predisposición genética con una educación adversa.
  - Temperamento. Se habla del niño con un “temperamento difícil” que presenta una elevada reactividad, falta de control, respuestas muy bruscas, y con dificultades de adaptación.
  - En un reciente trabajo, hemos demostrado como la situación de desesperanza en el adolescente supone un aumento del riesgo hacia conductas más

agresivas. Ello tiene un enorme interés para los aspectos preventivos desde el centro educativo.

- Alteraciones en la vinculación afectiva, especialmente durante los seis primeros meses de vida.
- Exposición a neurotoxinas durante el embarazo (especialmente alcohol y nicotina).
- Mal rendimiento escolar. En este caso debe hacerse una valoración multiaxial y descartar trastorno específico del aprendizaje. Se hace imprescindible un correcto y prioritario abordaje de estos trastornos para un correcto tratamiento de los problemas de conducta.
- Todas las formas de abuso de sustancias están asociadas con un riesgo incrementado de violencia. El tráfico de drogas genera crimen violento. Las drogas influyen la interacción social de una forma que pueden conducir hacia la violencia a causa que alteran las dinámicas, decisiones y estrategias en los episodios violentos y no-violentos.

#### Factores familiares:

- El estilo de ejercer la paternidad. Se asocia la agresividad con un estilo coercitivo o inconsistente, escasa monitorización, bajo nivel de involucración positiva, y con el alto nivel intrusivo, punitivo o de rechazo. Es importante también valorar la llamada “regla de atención”, según la cual los niños se comportarán de la forma que sea necesaria para obtener una cantidad razonable de atención
- Funcionamiento familiar. separación y divorcio mal gestionados, conflictividad conyugal, violencia doméstica.
- Estructura familiar: familias muy extensas, orden en la fratría, madres solteras. Se trata de factores muy relacionados con el nivel socio-económico bajo: falta de recursos.
- Psicopatología paterna: especialmente en el caso de un trastorno antisocial de la personalidad en el padre, abuso de sustancias en ambos padres, o depresión materna.

- Abusos físicos y sexuales.

Factores extrafamiliares:

- Papel del vecindario. Influencia del barrio con conflictividad elevada, aglomeración, falta de recursos sociales.
- Compañeros de colegio y papel de contención del medio escolar. Se ha comprobado como los colegios donde existe una organización precaria, con un alto grado de rotación del personal, y con poco contacto con los padres, suelen ser generadores de mayores niveles de agresividad y trastornos de conducta en sus alumnos.
- Medios de comunicación. La violencia televisiva favorece las actitudes antisociales en los televidentes, debido a un aprendizaje de conductas y actitudes agresivas, menor sensibilidad ante la violencia ejercida sobre los demás, y miedo a ser víctima de la violencia. Son más peligrosos los programas que incluyen escenas eróticas y de desprecio hacia las mujeres.
- Videojuegos. Existen sobradas evidencias de que la utilización de videojuegos con contenido violento causa un aumento de la agresividad en niños de edades comprendidas entre 4 y 8 años. Este aumento de la agresividad se manifestaría durante el juego libre inmediatamente sucesivo al videojuego. También han demostrado que los estudiantes universitarios mostraban una agresividad incrementada en las tareas de laboratorio después de jugar a videojuegos violentos.
- Disponibilidad de armas. Si bien en nuestro país no se ha llegado aún a la proliferación de armas de fuego que puede existir en Estados Unidos, hay que considerar con qué facilidad los adolescentes tienen fácil acceso a las armas blancas.

Pero existe aún otro factor que va en aumento: la percepción de que vivimos en una sociedad violenta.

Tres son los ambientes que así nos lo transmiten:

- Conflictos étnicos sin resolver: los problemas de convivencia, la inmigración masiva, o conflictos en nuestro país que implican actos de terrorismo.
- Conflictos entre las personas.
- Conflictos intrafamiliares autoritarismo versus ausencia de límites.

## **II.4. LAS CONDUCTAS VIOLENTAS DE LOS ESTUDIANTES ADOLESCENTES**

La labor educativa de los centros docentes, y con ello la formación y socialización de nuestros adolescentes, se ve fuertemente mediatizada por la violencia escolar que es un tipo de conducta transgresora que tiene lugar en escuelas e institutos y que, si bien inicialmente asumía la forma de actos delictivos leves, como la rotura de cristales o las pintadas, actualmente tiende hacia patrones más graves relacionados con la violencia física, verbal y relacional hacia profesores y compañeros. Es una problemática, por tanto, que impide el normal desarrollo de la enseñanza y pervierte las relaciones interpersonales en la convivencia de profesores y alumnos y de éstos entre sí (Trianes, 2000). Sin embargo, a pesar de su trascendencia, la investigación en nuestro país de este problema socioeducativo está en sus inicios (Cava y Musitu, 2000).

### **II.4.1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL**

A pesar de que existe una multiplicidad de definiciones del término violencia que reflejan la heterogeneidad de enfoques que subyacen a este constructo, desde el marco de la psicopatología se señalan dos características propias de la conducta agresiva o violenta: por una parte se trata de un tipo de trastorno del comportamiento que trasciende al propio individuo y, por otra parte, esta conducta está asociada con intencionalidad. Además, se tiende a diferenciar entre agresividad hostil o emocional - provocar daño a otro- y agresividad instrumental -sirve de instrumento para otros fines (por ejemplo, demostrar quién tiene el poder).



La Organización Mundial de la Salud (1996) define la violencia como “el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”.

Por su parte, Olweus (1983), define la *violencia escolar* como “una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno hacia otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios”. En un trabajo posterior, Olweus (1998) añade que “un alumno es agredido o se convierte en *víctima* cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos”, y considera como acción negativa “cuando alguien, de forma intencionada, causa un daño, hiere o incomoda a otra persona mediante el contacto físico. Se pueden cometer acciones negativas de palabra, por ejemplo con amenazas y burlas, tomar el pelo o poner mote. Comete una acción negativa quien golpea, empuja, da una patada, pellizca o impide el paso a otro.

También es posible ejecutar acciones negativas sin el uso de la palabra y sin el contacto físico, sino, por ejemplo, mediante muecas, gestos obscenos, excluyendo de un grupo a alguien adrede o negándose a cumplir los deseos de otra persona” (Olweus, 1998).

La conducta agresiva o violenta, según la contempla Trianes (2000), es aquel tipo de conducta funcional que supone la utilización de medios coercitivos para satisfacer los intereses del individuo. Puede ser proactiva “para conseguir un objetivo personal- o reactiva “en respuesta a otra violencia-.

Así pues, la violencia es definida como cualquier acto de intensidad y efectos dañinos, generalmente sin justificación, y que suele ser valorado negativamente. Siguiendo a Hawker y Boulton (2000) un estudiante estará siendo víctima de violencia escolar cuando percibe ser objeto de comportamientos violentos por parte de otros estudiantes que no son sus hermanos y que no tienen por qué ser compañeros de clase.

Otros autores, como Sanmartín (2000, 2004), distinguen entre la violencia y la agresión, apuntando que la agresión supone una conducta guiada por los instintos, mientras que la violencia es el producto de la interacción entre la biología y la cultura.

No obstante, en la revisión de los trabajos publicados en los últimos años sobre el comportamiento agresivo/violento, observamos que autores de prestigio utilizan indistintamente ambos términos (violencia/agresión). Por este motivo, en esta investigación se utilizan ambos conceptos indistintamente.

## **II.4.2. GÉNESIS DEL ESPECTRO AGRESIVO**

Siguiendo a Varela (2012), se orientará este apartado para revisar de forma esquemática las distintas teorías explicativas generales sobre el origen de la conducta violenta y agresiva en el ser humano, ya que pueden aplicarse para tratar de entender el comportamiento violento del adolescente y la victimización en la escuela. Las principales perspectivas teóricas se agrupan en dos grandes líneas o bloques: teorías activas o innatistas y teorías reactivas o ambientales. En primer lugar repasaremos las teorías activas o innatistas que consideran la agresividad o violencia en el ser humano como componente orgánico y hormonal de las personas, elemental para su proceso de adaptación del individuo al medio. Por último, las teorías reactivas o ambientales consideran el contexto y el aprendizaje como eje fundamental en el desarrollo de conductas violentas y agresivas en los seres humanos.

### **II.4.2.1. Teorías activas o Innatistas**

La agresividad es un componente innato necesario para la adaptación al medio, según las teorías activas o innatistas que consideran que la labor de la educación consiste fundamentalmente en canalizar su expresión hacia conductas socialmente aceptables. Las principales teorías activas o innatistas que se describen a continuación son: la teoría genética, la teoría etológica, la teoría psicoanalítica, la teoría de la personalidad, la teoría de la frustración y la teoría de la señal-activación.

### **Teoría Genética**

Bajo esta perspectiva teórica se sostiene que las manifestaciones agresivas son heredables y se producen como resultado de síndromes patológicos orgánicos (por ejemplo, la anomalía del cromosoma XYY) o de procesos bioquímicos y hormonales (por ejemplo, altos niveles de testosterona y noradrenalina) que tienen lugar en nuestro organismo. Sin embargo, a pesar de contar con una creciente aceptación, la evidencia disponible en este ámbito no es concluyente acerca de la relación entre la predisposición genética y los niveles hormonales en el desarrollo de la conducta violenta y agresiva, ya que uno de los problemas obvios del estudio de las bases genéricas de la agresión es metodológico.

### **Teoría Etológica**

El origen de esta teoría se encuentra en el libro *“On Aggression”* de Lorenz (1966), citado por Varela (2012). Desde la perspectiva etológica se enfatiza el lugar que los humanos tienen dentro del reino animal y trata de explicar la conducta agresiva como una reacción innata basada en impulsos inconscientes biológicamente adaptados y que se han ido desarrollando con la evolución de la especie. De esta forma, la agresión es una conducta producida por estímulos externos que desbordan la energía agresiva acumulada en la persona.

Así, la agresión se convierte en una eliminación catártica de la energía agresiva con lo que el ciclo de acumulación se vuelve a iniciar. La finalidad de la agresión es adaptativa ya que permite la supervivencia de la persona y de la propia especie.

### **Teoría psicoanalítica**

Freud (1920) sostiene que la agresividad es un componente instintivo básico vinculado al instinto de muerte, que es una fuerza destructiva para el individuo. A través de la agresividad el ser humano canaliza esa energía destructiva hacia los demás, lo que nos permite sobrevivir evitando los deseos auto-destructivos contra el propio individuo. Desde esta perspectiva, la agresión es, por tanto, el resultado de un cúmulo de afectos negativos internos que la persona es incapaz de exteriorizar de otra forma.

### **Teoría de la personalidad**

Desde esta perspectiva se considera que los factores de personalidad o rasgos determinan o, en algunos casos, aumentan la probabilidad de que la persona se implique en conductas agresivas. Así, se fundamenta el comportamiento violento en rasgos constitucionales de la personalidad, como la ausencia de autocontrol y la impulsividad o la existencia de déficits cognitivos. Incluyendo un modelo basado en rasgos de personalidad que explican el comportamiento violento o agresivo por los elevados niveles de extroversión, neuroticismo y psicoticismo.

### **Teoría de la frustración-agresión**

Bajo esta perspectiva se considera que todo comportamiento agresivo es la consecuencia de la existencia de una frustración, que es definida como el estado interno individual provocado por la interrupción de una conducta emitida con la intención de alcanzar una meta. Como menciona Varela (2012), en su estudio existe una serie de factores (la fuerza del impulso agresivo, la fuerza de otras respuestas inhibitorias -como el castigo- y/o el grado de semejanza con la fuente de frustración) que determinan el desplazamiento de la agresividad hacia otra persona si no es posible manifestar hostilidad hacia la fuente de frustración.

### **Teoría de la señal-activación**

Parte de los supuestos de la teoría o hipótesis de la frustración-agresión. Se considera que la frustración, aunque es un primer paso para la agresión, es una fuente de activación que no siempre lleva de forma directa a la agresión. La agresión se produce si además existen claves situacionales asociadas con la agresión, como por ejemplo estímulos asociados a la agresión como las armas. Además, la teoría sostiene que existen variables intermedias entre la frustración y la agresión como la ira, los pensamientos hostiles y los patrones motores agresivos. Los procesos cognitivos pueden además jugar un papel importante en la posterior agresión, impidiendo o potenciado la respuesta agresiva.

### **II.4.2.1. Teorías Reactivas o Ambientales**

Las teorías reactivas o ambientales consideran fundamentales los procesos de aprendizaje y el papel del medio ambiente en el desarrollo de comportamientos violentos y victimización en el ser humano. Las principales teorías reactivas o ambientales que se describen a continuación son: la teoría del aprendizaje social, la teoría de la interacción social, la teoría sociológica y la teoría ecológica.

#### **Teoría del Aprendizaje social**

La teoría enfatiza que la tendencia a la respuesta agresiva se adquiere y mantiene como resultado de un aprendizaje por observación e imitación. La imitación de la conducta agresiva dependerá de si el modelo observado obtiene o no recompensas positivas de su agresividad: si obtiene un beneficio se incrementará la probabilidad de que se imite el comportamiento agresivo, pero si el modelo es castigado por su conducta disminuirá la probabilidad de imitación.

Se resalta que el proceso de aprendizaje social depende de la formación de representaciones mentales de los acontecimientos que ocurren en el entorno social más inmediato de los niños, como es la familia, la escuela o los iguales.

Volviendo al terreno de la violencia en la adolescencia, se ha constatado que los padres de adolescentes agresivos suelen fomentar y tolerar la agresividad, no castigan la conducta agresiva del hijo e incluso en ocasiones la alaban. Igualmente, en el contexto escolar, muchos adolescentes son halagados y animados por sus propios compañeros y obtienen el beneficio social del respeto y la popularidad cuando se comportan agresivamente, lo que aumenta la probabilidad de que este tipo de comportamientos se siga utilizando.

#### **Teoría de la Interacción Social**

De todas las perspectivas teóricas comentadas hasta el momento, ésta es la que concede mayor importancia a la influencia del ambiente y de los contextos sociales más cercanos a

la persona en su comportamiento y, además, destaca el carácter bidireccional de la interacción: el ambiente influye en la persona y ésta a su vez en el ambiente. Así, se subraya el carácter interactivo del comportamiento humano y considera que la conducta agresiva es el resultado de la interacción entre las características individuales de la persona y las circunstancias del contexto social que la rodea.

El papel de los contextos familiar y escolar es determinante en la explicación de los problemas de conducta en la adolescencia. Así, las deficiencias en la socialización familiar, las relaciones entre padres e hijos de baja calidad, los problemas de rechazo social de los iguales y la afiliación con iguales desviados, son factores de suma importancia que aumentarán la probabilidad de que el adolescente se implique en comportamientos de carácter violento.

### **Teoría Sociológica**

La teoría sociológica interpreta la violencia como un producto de las características culturales, políticas y económicas de la sociedad. Factores como la pobreza, la marginación, la dificultad del desarrollo intelectual, la explotación o el sometimiento a sistemas altamente competitivos, están en el origen del comportamiento desviado de ciertos ciudadanos y, por tanto, son la principal causa de los problemas de conducta en las personas. Desde esta corriente también se concede gran importancia a los valores predominantes en la sociedad. En este sentido, en algunas culturas la agresión tiene un valor positivo, es una forma ‘normal’ de comportarse y, no sólo se admite sino que se premia. Esta tolerancia viene favorecida en muchas ocasiones por un elemento clave de influencia en la ciudadanía: los medios de comunicación.

### **Teoría ecológica**

Esta teoría contempla a la persona inmersa en una comunidad interconectada y organizada en cuatro niveles principales. Estos cuatro niveles reflejan cuatro contextos de influencia en la conducta y son los siguientes:

- 1) **microsistema**, compuesto por los contextos más cercanos a la persona, como la familia y la escuela; incluye todas aquellas actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona experimenta en su entorno inmediato determinado;
- 2) **mesosistema**, que se refiere a las interacciones existentes entre los contextos del microsistema, como la comunicación entre la familia y la escuela;
- 3) **exosistema**, que comprende aquellos entornos sociales en los que la persona no participa activamente pero en los que se producen hechos que sí pueden afectar a los contextos más cercanos a la persona, como el grupo de amigos de los padres y hermanos, o los medios de comunicación; y
- 4) **macrosistema**, que se refiere a la cultura y momento histórico-social determinado en el que vive la persona e incluye la ideología y valores dominantes en esa cultura.

Esta perspectiva considera que la solución al problema pasa por promover cambios efectivos en el contexto social más que por tratar de modificar directamente el comportamiento del sujeto. El enfoque ecológico, por tanto, resalta que los problemas de conducta no pueden atribuirse únicamente a la persona, sino que deben considerarse como el producto de una interacción entre ésta y su entorno (en el caso de la adolescencia, el entorno familiar, escolar y social). Ello supone la necesidad de examinar la conducta problemática en el contexto donde surge (en nuestro caso, en el aula o la escuela).

La perspectiva que se presenta, como más adecuada para comprender la complejidad del comportamiento violento es el enfoque ecológico de Bronfenbrenner (1979), recogido por Varela (2012). Si analizamos el problema de la violencia escolar desde este enfoque, debemos considerar que sus causas son múltiples y complejas y que es preciso examinarlas en términos de interacción entre personas y contextos (Díaz-Aguado, Martínez, y Martín, 2004). Siguiendo con esta idea, en el siguiente apartado se analizan los principales factores tanto individuales como contextuales (relativos a la familia, la escuela y la sociedad) asociados con los problemas de violencia escolar.

### II.4.3. TIPOLOGÍAS DE LAS CONDUCTAS AGRESIVAS

La preocupación por el estudio de la Conducta Agresiva ha estado presente en las diferentes disciplinas científicas que han estudiado tanto el comportamiento humano como el animal a lo largo del devenir histórico. Una de las estrategias para el análisis y la comprensión de un fenómeno tan complejo como el que aquí nos ocupa, es su clasificación. Se puede afirmar que hay casi tantas clasificaciones como definiciones de Agresión y cada autor enfatiza determinados aspectos, dependiendo del marco teórico que subyace a sus planteamientos.

Siguiendo a Muñoz (2000), las clasificaciones se han realizado teniendo en cuenta criterios relacionados con el estímulo; el blanco de la agresión (interpersonal versus objetos; interespecífica versus intraespecífica; el papel de la emoción (agresión emocional u hostil versus no emocional; agresión colérica o afectiva versus agresión instrumental; la naturaleza física de la agresión (acciones físicas como golpes y patadas o afirmaciones verbales, respuestas con el propósito de herir, insultos o amenazas:); la forma de atacar a su objetivo (directa versus indirecta).

Actualmente la mayoría de los autores diferencian de una u otra forma entre la agresión instrumental orientada a un objetivo, a la que atribuye un mayor control racional y otras formas de agresión que denominan reactiva, expresiva o emocional Muñoz (2000), que estaría más bajo el influjo de las emociones, por lo tanto sería una reacción más primaria y menos guiada por el pensamiento consciente, hecho que podría explicar las dificultades de algunas personas para inhibir este tipo de respuesta. Pero esta división sólo es en un plano conceptual, teniendo en cuenta que en la práctica las personas con tendencias agresivas no siempre se pueden clasificar fácilmente en una categoría o en otra; con frecuencia algunas personas son bastante agresivas porque son emocionalmente reactivas, muy temperamentales y rápidamente pueden atacar a alguien simplemente porque creen que su agresión les reportará resultados positivos.

De esta forma la agresión reactiva se puede convertir en agresión instrumental al conseguir sus objetivos en determinadas situaciones, especialmente si se justifica y si la persona



carece de alternativas para lograr sus propósitos de manera diferente (Díaz-Aguado, 2004). Por su parte, las personas con una orientación más instrumental, también pueden perder el control de vez en cuando y atacar a alguien. Así, *–es útil pensar que algunos jóvenes altamente agresivos muestran fundamentalmente una agresión emocionalmente reactiva o una agresión instrumental”* (Berkowitz, 1996).

Los planteamientos anteriores nos llevan a la conclusión de que aunque las personas agresivas difieren entre sí en la forma de expresar su conducta agresiva, ello no significa que no existan semejanzas entre agresores instrumentales y reactivos y lógicamente el elemento más común es que ambos intentan desarrollar estrategias eficaces para conseguir sus objetivos.

### **Agresión Instrumental**

Como su nombre indica, es aquella conducta que utiliza la agresión como un medio para alcanzar otro fin más importante que el daño causado a la víctima. En palabras de Berkowitz) *hace referencia a la acción que se ejecuta con algún fin extrínseco diferente al simple placer de (agredir) ( y por lo tanto la conducta agresiva que tiene otro objetivo, además de causar daño recibe el nombre de “agresión instrumental”* (Berkowitz, 1996). Otro autor complementa la definición afirmando que en la agresión puramente instrumental predomina el cálculo y el objetivo no es causar daño sino utilizar la agresión como un medio para otro objetivo. Como ejemplos cita la autodefensa y la búsqueda de poder social coercitivo sobre las personas (Geen, 1990).

De las anteriores definiciones se puede deducir que aunque un elemento fundamental de la conducta agresiva es la intención de perjudicar a otro, hacer daño no siempre es la meta prioritaria del agresor, tal como se analizó anteriormente al hablar de los objetivos de la conducta agresiva. Se afirma que el comportamiento agresivo *“puede ser utilizado para responder a funciones psicológicas y sociales cuando no se dispone de recursos positivos para ello. Entre las que cabe destacar: 1) integración en el grupo de referencia; 2)*

*resolver conflictos de intereses; 3) o proporcionar experiencias de poder y protagonismo social” (Díaz-Aguado, 1996, p.60).*

En línea con lo expuesto anteriormente, es interesante hacer referencia a las características que Millon (1981) ha descrito al analizar las personalidades muy antisociales, rasgos que se pueden catalogar como instrumentales al ser la agresión provocada deliberadamente; quizá con el fin de ponerse a prueba y convencerse de su poder, su fortaleza, su fuerza, excluyendo los sentimientos asociados a la ternura, el amor o la compasión, vivencias que probablemente no han tenido oportunidad de recibir, Así, Millon (1981) plantea que estas personas *“aprendieron demasiado bien que es mejor no confiar en nadie. Negando los sentimientos de ternura, se protegen a sí mismos contra el recuerdo de los dolorosos rechazos de sus progenitores”*. Estos planteamientos van en la misma línea de los postulados por la psicopatología evolutiva que defiende la creación de unos modelos básicos a partir de la relación primaria que se establece con la figura de apego, los cuales guían la propia conducta y las interacciones sociales, tal como se expuso en el capítulo anterior.

Este patrón conductual les lleva a generar conductas de rechazo, venganza y en general hostilidad justificada por parte de los otros, reforzando sus creencias de que los demás tienen intenciones negativas hacia ellos y que por tanto deben mantenerse alerta, creándose así una espiral escalonada que les lleva a implicarse cada vez en más actos agresivos injustificados, que tienen como consecuencia más rechazo por parte de los otros (Millon, 1981). Dicho comportamiento también ha sido reportado por Dodge (1980, 1986) en niños agresivos y por Dodge y Frame (1982) en adolescentes agresivos.

Este tipo de agresión tiende a perpetuarse al interferir en el aprendizaje de estrategias más complejas para el logro de las metas, y al incrementar la activación emocional que genera reacciones violentas, situación que ayuda a legitimarla y justificarla. Además, se afirma que las personas que utilizan esta agresión instrumental, en muchas ocasiones tienen más tendencia a pensar que su conducta agresiva les proporcionará resultados positivos (Perry,

Perry y Rasmussen, 1986; Crick y Ladd, 1987; Dodge y Crick, 1990). Por ello para prevenirla se debe:

- a) Enseñar a condenarla de una manera abierta y activa, defendiendo que nunca se debe justificar su utilización;
- b) Enseñar diferentes estrategias no agresivas para solucionar de forma eficaz los conflictos que puedan surgir en cualquiera de los entornos ecológicos donde se desarrolla.

Ejemplos de esta clase de agresión se pueden encontrar en la vida cotidiana cuando vemos que un pequeño pega intencionadamente a otro para quitarle su juguete, una madre o un padre castiga a su hijo para que obedezca las normas como procedimiento de disciplina, o cuando un soldado bombardea un pueblo desconocido para hacer gala de su patriotismo o para obtener más prestigio dentro de su grupo.

### **Agresión Reactiva o Emocional**

Recibe diferentes nombres según los autores que la estudian: ~~agresión~~ "agresión hostil" (Feshbach, 1964); ~~agresión~~ "agresión reactiva" (Dodge y Coie, 1987); ~~agresión~~ "agresión emocional" (Berkowitz, 1989); ~~agresión~~ "agresión colérica o afectiva" (Geen, 1990); ~~Agresión~~ "Agresión Expresiva" (Díaz-Aguado, 1996); pero todos estos investigadores coinciden en afirmar que se trata de una conducta que se produce como resultado de una intensa activación interna o de un fuerte estado emocional negativo que desborda la capacidad del individuo o del grupo para expresarse de otra manera.

Lo anterior hace que, a veces, algunas personas piensen que causar daño a otros seres o cosas cumple una función ~~eatártica~~ "catártica", liberadora de tensiones, afirmación que puede incrementar el riesgo de ejercer la agresión al justificarla. Esta creencia es totalmente cuestionada por Allport expresando que la evidencia indica lo contrario.

Observó que durante la segunda guerra mundial, la agresión de los ciudadanos de Estados Unidos, además de dirigirse contra los enemigos de Alemania, Japón o Italia, también se

incrementó al interior del país, creándose más disturbios que en tiempos de paz (Allport, 1953). También hay quien sostiene que la agresión emocional puede proporcionar placer (Berkowitz, 1996), afirmando que esta clase de agresión *“genera más agresión al: 1) aumentar a medio plazo el estrés y crispación que la provocaron; 2) y cuando se refuerza por permitir obtener a corto plazo determinados objetivos, pudiéndose convertir así en violencia instrumental”* (Díaz-Aguado, 1996, p.59).

Ejemplo de agresión reactiva sería el caso de una persona que está muy alterada porque se ha quedado en el paro, llega a casa y se encuentra con una lista de cuentas pendientes de pagar, lo que aumenta su ira hasta unos niveles que no puede controlar y ante el más mínimo estímulo o situación que considera molesta (llanto de los niños desacuerdos con la pareja) les agrede física y/o verbalmente. En general, muchos casos de *“violencia familiar”* responden a este tipo de manifestación agresiva. Para su prevención es fundamental:

- a. Diseñar acciones concretas y eficaces que ayuden a reducir los altos niveles de tensión y dificultad que padecen algunas personas o grupos humanos.
- b. Crear y potenciar vías alternativas que faciliten la expresión de dichas tensiones sin recurrir a la conducta agresiva.
- c. Enseñar habilidades prosociales más eficaces para manejar las situaciones difíciles.

Afortunadamente, cuanto más se investiga sobre estos tipos de agresión, más elementos se extraen para su prevención, proceso que debe iniciarse desde la más tierna infancia, considerando que hay un pleno acuerdo entre los científicos en confirmar la hipótesis según la cual convivir en un entorno a resivo facilita el aprendizaje de más conductas agresivas, especialmente si dicha exposición, además de ser continua, se produce en períodos evolutivos críticos como la infancia o la adolescencia (Díaz-Aguado et al., 1995). Por tanto, es imprescindible llevar a cabo acciones conjuntas y multidisciplinarias por parte de todas las personas, organismos e instituciones en general responsables de la salud física y psicosocial de los niños y jóvenes para protegerlos de su negativa y destructiva influencia en todos los entornos ecológicos donde crecen: familia, escuela, lugares de recreación y ocio, medios de comunicación, pautas y valores culturales de la sociedad en general.

Delimitaremos para el estudio la siguiente clasificación:

- Agresión Manifiesta o Directa (la cual se genera en un encuentro cara a cara donde el agresor es identificable por la victima)
- Agresión Relacional o Indirecta (considerada cuando el agresor permanece de una forma anónima).

De forma más sistemática se ha de considerar la clasificación propuesta por Carrasco y González (2006):

*Tabla II.3. Clasificación de las conductas agresivas (Extraído de Carrasco y González, 2006)*

<b>NATURALEZA</b>	
Física	Conlleva daños corporales a otros individuos con cualquier tipo de medio físico o material
Verbal	Uso de comentarios e insultos vejatorios
Social	Se intenta aislar socialmente al individuo mediante actos que hagan flaquear su autoestima empleando técnicas como el mobbing
<b>INTERPERSONALES</b>	
Directa o Abierta	De tu a tu mediante ataques físicos, personales o a la propiedad, amenazas
Indirecta o Relacional	Se usa la difamación y rumores perniciosos y degradantes, se busca aislar socialmente al individuo, se manipulan a unos individuos para que actúen contra otros.
<b>CONSECUENCIAS</b>	
Constructiva	Es la respuesta protectora ante amenazas
Destructiva	Es la respuesta hostil innecesaria para la autoprotección
<b>MOTIVACIÓN</b>	
Hostil	Se busca el daño sin obtención de beneficio alguno
Instrumental	El agresor obtiene beneficios por causar daño que no están relacionados con el malestar de la victima
Emocional	Produce ira y tendencias agresivas generadas por agentes emocionales indirectos
<b>FUNCIONES</b>	
Pro-activa	Es una conducta deliberada y aversiva cuyo fin es manipular y controlar a otros
Reactiva	Es una reacción defensiva descontrolada ante una posible o probable amenaza que va acompañada con formas visibles de ira tanto gestuales como léxicas.
<b>ESTIMULO ELICITADOR</b>	
Predatoria	Existe una presa natural
Inducida por miedo	El confinamiento y la incapacidad de escapar
Inducida por irritabilidad	Hay una posible victima a su alcance más un reforzamiento por frustración, privación o dolor
Territorial	Contra intrusos que invaden su área de influencia
Maternal	En defensa de la prole y de sí misma (madre)
Instrumental	Cuando en el pasado esa misma actitud ha sido reforzada
Entre machos	Competitividad por cualquier causa.
<b>SIGNO</b>	
Positivo	Promueve la supervivencia, la felicidad, la protección y la aceptación social, es una agresión sana y productiva
Negativo	Conduce a la destrucción personal y material de individuos de la propia especie; es una agresión insana e improductiva
<b>FUNCIÓN</b>	
Territorial	Proteger y defender su territorio
Por dominancia	Establecer una jerarquía de poder que conlleva prioridades y beneficios
Sexual	Entrar en contacto sexual
Parental. disciplinaria	Pone límites y enseña conductas a los menores
Protectora maternal	En defensa del recién nacido
Moralista	Formas desarrolladas de altruismo reciproco que generan situaciones sutiles de fanatismo y hostilidad
Predatoria	Obtención de material diversos
Irritativa	Viene inducida por estímulos aversivos-dolorosos

Otros autores como Little, Henrich, Jones y Hawley, (2003), centran sus estudios en las formas de ejercerse la violencia tanto por su naturaleza: física o manifiesta, verbal y social así como por la relación interpersonal que existe entre los adolescentes y, entre estos y la autoridad institucional de su entorno, familia y educadores, ya sea violencia Directa o Abierta como Indirecta o Relacional (Shaffer, 2002; Crick, Casas y Nelson, 2002; Parrot y Giancola 2007; Kuppens, Grietens, Onghena, Michiels y Subramanian, 2008).

En aspectos, como la violencia física existe un enfrentamiento directo entre el agresor y su víctima propiciado por un proceso de interacción, uno golpea y el otro recibe y responde; en cambio en la violencia verbal se infiere un daño mediante vocabulario ofensivo y muchas veces amenazador; además existe una violencia de tipo relacional que intenta el aislamiento social de la víctima alejándolos de amigos y compañeros (Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008), tanto la violencia de tipo verbal como la relacional usan frecuentemente la agresión indirecta que les da anonimato y evita la confrontación, en este sentido Parrot y Giancola, (2007) distinguen entre agresores activos, donde la conducta va dirigida a causar daño directo y agresores pasivos, en donde la falta de respuesta a la acción provoca el daño.

En este sentido decir que la victimización que se produce tras cualquier tipo de agresión, es según Little et al., (2003) *“la exposición de manera reiterada a actos de violencia, por parte de iguales, en el caso presente, es aquella que reciben nuestros adolescentes en el centro escolar por parte de uno o varios alumnos de modo frecuente y reiterado en el tiempo y que se manifiesta de manera verbal, física y relacional”*.

En los estudios sobre los diferentes tipos de violencia muestran que los daños por causa de violencia relacional, aparecen con más frecuencia, (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009) en adolescentes siendo complicada su detección debido a la sutileza empleada y a la falta de señales visuales, no es como las formas física y verbal de la violencia, que se manifiestan de manera bien visible, pero pueden causar un daño más fuerte y prolongado en el tiempo y donde la víctima tarda mucho más en recuperarse de sus consecuencias, por eso

es muy importante que en los centros escolares exista una preparación adecuada entre todo el personal para detectar a esas víctimas.

Hay que tener en cuenta que no todas las víctimas actúan de manera similar, así estudios como los de Cook et al., (2010) distinguen las de tipo sumisa caracterizadas por timidez, inseguridad o poca asertividad y desafiantes, estas últimas pueden derivar a la larga en futuros agresores como señalan, Ramsland (2008) y Lieberty Birnes, (2010), y suelen ser carentes en habilidades sociales, impetuosos y con situaciones familiares hostiles como reflejan Olweus (1993) y Schwatz, Dogde, Petity Bates (1997).

#### **II.4.4. CAUSAS DE LA VIOLENCIA ESCOLAR**

Tal como expone Ávila (2013), el fenómeno del acoso escolar es un problema complejo y en el que intervienen múltiples factores, las características personales del alumnado implicado, el clima escolar del grupo, del aula y del centro, las características familiares, la crianza y el apego, la ubicación de la escuela, el barrio, hasta la sociedad en general, en distintos momentos, los estudios se han ido centrando en uno u otro factor, aportando nuevos datos al conocimiento general sobre la dinámica intimidadora.

Ávila (2013), recoge seis causas o factores que van a favorecer las actitudes conflictivas en el entorno escolar:

- *Factores personales*, derivados de la pérdida de autocontrol y mantenimiento de una conducta irreflexiva.
- *Factores familiares*, derivados de las deficiencias en los procesos de socialización y la falta de referencias; de la inestabilidad en las actitudes y comportamientos emocionales de los padres hacia sus hijos; de las situaciones de violencia familiar y permisividad de conductas violentas del niño/joven, y de la rigidez y disciplina autoritaria.
- *Factores contextuales* relacionados con la pobreza, inestabilidad de la pareja, violencia en la vecindad y en el conjunto de la sociedad.
- *Factores ambientales*, a causa de la carencia de valores en el entorno social.

- *Factores relacionales*, falta de desarrollo de habilidades sociales, interacciones con los de su propia edad, aprendizaje para la resolución pacífica de los conflictos.
- *Factores educativos institucionales*. El ambiente del centro, su organización y su funcionamiento, pueden favorecer las relaciones o, por el contrario, ayudar al desarrollo de conductas antisociales.

#### II.4.5. AGRESIÓN ENTRE IGUALES: BULLYING

En el contexto escolar tienen lugar multitud de comportamientos de carácter violento, entre los que se encuentran aquellos dirigidos directamente hacia objetos o material escolar y aquellos dirigidos directamente hacia personas.

De entre todas estas conductas, las peleas entre compañeros son las más frecuentes, bien entre pares o entre pandillas. Pero sin duda alguna, si algún tipo de comportamiento violento en la escuela está adquiriendo un interés creciente entre la comunidad educativa y científica, es el *bullying*, y esta creciente atención se debe tanto al aumento de su presencia en nuestros centros educativos como a las importantes consecuencias que supone para las víctimas. Tal como recogen Estévez (2005), haciendo eco de las investigaciones de Anderson y Bushman (2002), Garfiels y Llantén (2004), y respectivamente Vilches (2015), de Correia, Vala, y Aguiar (2007) o Cook et al., (2010) y españoles como Cava et al., (2007); Yubero, Ovejero, y Larrañaga (2010) y Povedano, Estévez, Martínez, y Monreal (2012a).

Este nuevo tipo de manifestación de la agresividad protagonizada por estudiantes escolares y adolescentes debe su nombre al vocablo inglés, *“bully”* que significa matón o agresor, y se trataría de conductas que tienen que ver con la intimidación, tiranización, aislamiento, amenaza, insultos, sobre una víctima o víctimas señaladas.

El pionero en estudiar esta temática fue Olweus (1998), definiendo esto como el suceso en el que *“un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma*



*repetida y durante un tiempo acciones negativas que lleva otro alumno o varios de ellos”.* Muy similar es la definición aportada en nuestro país por Cerezo (1999): *“forma de conducta agresiva intencionada, perjudicial y persistente, cuyos protagonistas son los jóvenes escolares”*, o por Trianes (2000): *“el bullying es un comportamiento prolongado de insulto, rechazo social, intimidación y/o agresividad física de unos alumnos contra otros, que se convierten en víctimas de sus compañeros”*.

El *bullying* implica conductas que podemos clasificar tanto dentro de la agresión manifiesta o relacional como de la agresión reactiva o proactiva. En este sentido, ser objeto de *bullying* implica que un estudiante puede verse sometido a una gran variedad de comportamientos por parte de otro estudiante.

En los estudios llevados a cabo en España por Ortega (1994) y Cerezo y Esteban (Cerezo, 1999) se ha observado que aproximadamente un 15-16% de los estudiantes de educación secundaria están implicados en conductas de *bullying* y distribuidos del siguiente modo: el 5% como víctimas y el 10-11% como agresores.

Respecto del curso o edad en el que es más probable que se den este tipo de comportamientos, no existe consenso en la literatura científica actual. Algunos autores sostienen que las conductas de *bullying*/victimización son más frecuentes en la educación primaria (6-11 años) que en la secundaria (12-16 años), parece que después de los 16 años, generalmente, desciende la frecuencia de implicación en comportamientos de este tipo.

El *bullying* ocurre en todos los lugares del centro escolar, aunque el tipo de agresión que se realiza en cada lugar dependerá de si éste está más o menos vigilado por docentes.

#### **II.4.6. PROTAGONISTAS DE LAS SITUACIONES DE ACOSO**

En la manifestación de conductas violentas, en el entorno escolar aparecen diferentes roles entre los estudiantes implicados (Estévez, 2005 y Jiménez, 2007), estos son: el agresor/es y

su víctima, además de otros que no están implicados directamente: los testigos o espectadores activos o pasivos.

Para su estudio se han establecido diferentes tipologías, siguiendo las de Stephenson y Smith (1987) que distinguían hasta cinco tipos, con dos tipos de agresores, dos modalidades de víctimas y uno común entre ambos, que los denominaban: agresores, agresores ansiosos, víctimas, víctimas provocativas y agresores-víctimas. De forma más reciente se han propuesto tres tipos de agresores: inteligentes, poco inteligentes y acosadores-victimas vinculados a cualquiera de los tres tipos de víctimas: pasiva, provocadora e intimidador-victima (Sullivan, Cleary, y Sullivan, 2005). Pero en la actualidad la mayor parte de los estudios han optado por simplificarlos en agresores, victimas y agresor-víctima.

Estos serían, siguiendo esta última clasificación los roles que intervendrían en el proceso de Bullying:

a) El **ROL DEL AGRESOR**, lleva implícita la capacidad de hacer daño, esta capacidad principalmente es de tipo física, (sin olvidar en ningún momento la agresión psicológica), le confiere superioridad sobre sus iguales a los que considera más débiles (Cerezo, 2008). Son sujetos de naturaleza desconfiada que se encuentran en todo momento a la defensiva y que encuentran siempre una justificación para ejercer la violencia y el miedo que esta conlleva (Álvarez-Cienfuegos y Egea, 2003; Avilés, 2006).

Además por lo general carecen de empatía hacia sus iguales. y presentan un bajo rendimiento escolar y académico, tienen el estigma de ser repetidor (Pelegri y Garcés de los Fayos, 2009); para conseguir sus fines no duda en buscar, entre sus iguales, la complicidad y la comprensión de sus actos, estableciendo de esta manera un status social que se apoya en el prestigio que se consigue entre los adolescentes para ello se basa en el hecho de trasgredir las normas, se apoya en el silencio tanto de sus víctimas como de sus colaboradores consiguiendo a su vez que su autoestima crezca (Ortega, 2010). De no ser así, sino ven sus expectativas cumplidas muchos de ellos caen en conductas antisociales, como el uso habitual de estupefacientes o alcohol (Cerezo y Méndez, 2012), terminan en la

delincuencia (Farrington, Loeber, Stallings y Trofi, 2011, Renda, Vasallo y Edwards, 2011) o acaba por suicidarse (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Sánchez, Ortega y Menesini, 2012).

Este cumplimiento de expectativas va inmerso e incluido dentro de las necesidades básicas que todo agresor presenta, y que son señaladas en sus investigaciones por Rodríguez (2004).

b) El **ROL DE VÍCTIMA**, es el más duro, la víctima sufre una doble influencia negativa, la primera por parte de sus iguales y la segunda por parte de una sociedad extremadamente competitiva, que no entiende porque se ha dejado someter y que la trata en ocasiones como un ser inferior en vez de como una víctima, lo que produce en la persona daño tanto a nivel físico como a nivel moral y emocional (Ortega y Mora-Merchán, 2000).

La víctima pasa por un proceso de desasosiego y retraimiento, que afecta a su entorno de iguales y a su entorno familiar y social, pasa por periodos de ansiedad, falta a clase, le toma fobia al colegio, su salud se resiente (vomita, tiene cefaleas frecuentes trastornos del sueño), todo esto hace que su rendimiento escolar se resienta y en un momento dado, en el que su autoestima este bajo mínimos, busque abandonar los estudios o se aislé socialmente (Armas, 2007). Al igual que los agresores, el deterioro sufrido en su autoestima le puede llevar a cometer conductas antisociales, como las anteriormente mencionadas, el suicidio o la delincuencia (Farrington et al., 2011, Loser y Bender, 2011).

c) Respecto del **ROL VÍCTIMA-AGRESOR**, algunos investigadores defienden que los dos roles mencionados con anterioridad, agresor y víctima, no son mutuamente excluyentes, se basan en que la mitad de las víctimas de sus estudios reconocen que se vuelven o han sido con anterioridad agresores (Austin y Joseph, 1996; Olweus, 1998), por lo que estaríamos hablando de unas víctimas activas, en contraposición de las pasivas mencionadas con anterioridad, unas víctimas que han pasado de ser sumisas a volverse hostiles para sus iguales y para la sociedad (Schwartz, 2000; Estévez et al., 2012).

d) Como último grupo tendríamos el **ROL DE TESTIGO O ESPECTADOR**, dentro de él tendríamos que diferenciar entre: el espectador que consiente por miedo al agresor o a ser considerado un chivato, por lo que impera la ley del silencio, o el espectador como agresor encubierto que es un agresor indirecto, son seguidores morales del agresor que temen manifestarse por miedo a las consecuencias personales que le podrían acarrear la expulsión del grupo; estos individuos lo apoyan incondicionalmente, disfrutan con la vergüenza y el sufrimiento de la víctima, y como el agresor carece de empatía hacia sus iguales, generando que si a la larga no son corregidos se traducen en actitudes antisociales (Avellosa-Caro y Avellosa-Peña, 2003; Sullivan et al., 2005; Armas 2007). Por último también nos encontramos con el espectador héroe que afronta la situación y se enfrenta al agresor (Avellosa-Caro y Avellosa-Peña, 2003).

#### **II.4.7. CONSECUENCIAS DEL MALTRATO ENTRE ESCOLARES**

La violencia escolar tiene efectos perniciosos para todos, tal como señala Ávila (2013), pero los más estudiados han sido los referidos a la víctima, ya que en ella es donde se muestran más acusados, aunque a todas las edades puede tener repercusiones importantes.

Así se pueden establecer cinco niveles de propagación de las consecuencias del maltrato:

- Nivel 1. Incidente. Se produce el acto y el efecto es más intenso en ese momento.
- Nivel 2. Familia de la víctima. El hecho causa una mezcla de sentimientos: indignación ante el hecho, venganza, falta de apoyo o no saber qué hacer.
- Nivel 3. Observadores en la escuela. Los sentimientos se presentan confusos e incómodos y hace que éstos se conviertan en víctimas terciarias de la intimidación.
- Nivel 4. Resto de escolares que oyen lo que ha sucedido. En este nivel es de especial importancia la respuesta que dé la escuela a los hechos de acoso: si le hace frente, si no le hace frente o si no hace nada.
- Nivel 5. La comunidad general. La responsabilidad de la escuela para con la comunidad en general debe observarse en este nivel al contribuir o no al bienestar de los elementos más vulnerables de la comunidad.

Este modelo expuesto, denominado Modelo de Sullivan, recogido por Ávila (2013), se denomina, *espiral descendente*, que puede resultar esclarecedor para comprender los efectos a corto, medio y largo plazo del acoso escolar. Este patrón consta de cinco etapas. Si la intimidación llega a la quinta etapa es más probable que los agresores provoquen situaciones extremas y dañinas.

En lo recogido por Ávila (2013), se puede establecer una clasificación de consecuencias del maltrato según los agentes protagonistas del mismo.

- Para las Víctimas:
  - Fracaso y dificultades escolares.
  - Alto nivel de ansiedad, sobre todo anticipatoria. Fobia escolar...
  - Déficit de autoestima.
  - Cuadros depresivos.
  - Intentos de suicidio.
  - Autoimagen negativa.
  - Baja expectativa de logro.
  - Indefensión aprendida.
- Para los agresores:
  - Problemas de aprendizaje.
  - Comportamientos contrarios a las normas de convivencia.
  - Consumo de sustancias nocivas.
  - Diversos desajustes emocionales.
  - Problemas psicológicos.
  - Mayor posibilidad de vínculo a los poderosos.
- Para los espectadores:
  - Insensibilidad
  - Escasa empatía
  - Dificultad en el desarrollo emocional, afectivo y moral
  - Inseguridad y miedo

# OBJETIVOS

## **III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.**

---

### **III.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

En todos los ámbitos y contextos del conocimiento incluyendo sobre todo el educacional, la investigación es una necesidad que permite no solo la mejora de las disciplinas sino el desarrollo humano.

Del mismo modo debemos destacar que la ciencia no dispone de un método único, infalible, sino de muchos y variados procedimientos, técnicas y saberes que se disponen para resolver los problemas que la acucian (Lobos, 2012).

Una de las cuestiones más debatidas dentro del trabajo científico está en conexión con la investigación educativa, según Arnal, Rincón y De La Torre (1992) es la que trata sobre cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva del conocimiento en el ámbito educativo.

Por lo tanto la investigación pedagógica es un proceso dirigido a caracterizar cada vez más profunda y esencialmente a la educación como proceso de preparación y transformación de las generaciones de todo un pueblo (Álvarez de Zayas, 1998).

Por lo que en nuestro trabajo la investigación a nivel educativo nos permite designar como objeto de estudio el perfil de actuación metodológica de los adolescentes.

En tal sentido, y luego del recorrido por los antecedentes y características del tema de la investigación, se concluye que en esta investigación se pretenden encontrar respuestas respecto de las diferencias que existen entre la cantidad y el tipo de actividad física

practicada por los estudiantes adolescentes, y las conductas violentas desarrolladas en el ámbito escolar



## III.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este trabajo de investigación se exponen tres objetivos generales y los específicos de cada uno de ellos como se detallan a continuación:

### Objetivo General I

- Evaluar las características generales, físico-deportivas, de conductas agresivas y victimización, autoestima y académicas de los adolescentes de los centros públicos de Granada Capital (España).

### Objetivos Específicos I

- Diagnosticar los aspectos generales del adolescente según edad y género; y determinar los niveles de práctica de actividad física y que modalidad es la más usual en esta población.
- Conocer los niveles de agresividad y victimización de la población, y señalar cuál de las subescalas es la más frecuente.
- Establecer los niveles de autoestima en los estudiantes adolescentes de Granada y señalar el perfil académico y de itinerario curricular.

### Objetivo General II

- Establecer las relaciones de las variables descriptivas, físico-deportivas, conductas agresivas, victimización, de autoestima y académicas, de los adolescentes granadinos.

## **Objetivos Específicos II**

- Exponer las relaciones existentes entre el género y curso según parámetros de comportamiento, físico-deportivos, académicos y de autoestima de los adolescentes.
- Indicar las relaciones entre la práctica de actividad física y aspectos conductuales, de autoestima y académicos.
- Señalar qué relación se aprecia entre conductas de agresividad-victimización y bullying, según variables de autoestima y académicas en los adolescentes y como éstas se relacionan entre sí.

## **Objetivo General III**

- Señalar qué factores (género, autoestima, bullying, rendimiento académico y opción académica-laboral) predicen en los estudiantes de los centros públicos de Granada Capital la realización de actividad física regular.

## **Objetivos Específicos III**

- Dictaminar que parámetros inciden en los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria para la realización de actividad física regular.
- Establecer si los diversos valores objeto de estudio pueden predecir el realizar actividad físico-deportiva de una manera regular.

# METODOLOGÍA

IV

## IV. MATERIAL Y METODOS

Para la realización de un trabajo de investigación se deben seguir una serie de pautas de tipo metodológico, para ello se inicia este bloque realizando una breve reseña sobre lo que es el enfoque y opción de tipo metodológico, para continuar con el diseño y planificación de la investigación, la descripción de la muestra y de los instrumentos utilizados y por último se detalla el procedimiento seguido para la toma de datos y las herramientas estadísticas empleadas.

### IV.1. APROXIMACIÓN AL ENFOQUE Y OPCIÓN METODOLÓGICA

En este capítulo se presenta un hilo conductor que guiará y ayudará en el proceso a partir de un marco de referencia, escogiendo los procedimientos a seguir para dar respuesta al problema de investigación planteado. Ello supone tomar los datos pertinentes, ordenarlos, registrarlos y analizarlos, lo que posibilitará llegar a las evidencias de la investigación con rigor y validez científica. (Lobos, 2012; Ambris, 2013; Vilches, 2015).

La naturaleza de este estudio así como las preguntas relacionadas con el tema fueron aspectos tomados en cuenta para la elección sobre la lógica a seguir en la presente investigación. No obstante, antes de abordar el enfoque metodológico, consideramos importante diferenciar la terminología de metodología, método y técnica por su ambigüedad y por los diferentes significados, usos y fines que se le dan, ya que nos permitirá buscar la perspectiva metodología apropiada de acuerdo al planteamiento de nuestro problema. En este sentido Latorre y Arnal (2003); Sallicetti (2009); Lobos (2012) consideran lo siguiente:

- **Metodología**, con un carácter general, refiriéndose a la manera de realizar la investigación, y más concretamente, a los supuestos y principios que la rigen.

- Lo que fundamentalmente define al **Método** es su carácter de procedimiento o conjunto de pasos sucesivos para conseguir un fin determinado.
- Los métodos tienen un carácter más global, abarcando varias técnicas, éstas son de carácter más práctico y operativo. Se necesitan, pues, procedimientos que hagan efectivos los métodos y esto lo hacen las **Técnicas**.

El conocimiento de las diversas metodologías es de gran utilidad para el investigador ya que le permitiría seleccionar la más adecuada para abordar el problema que va a investigar. Por ello, Romero (2007) esgrime que una vez que hemos planteado la situación problemática e identificado el problema, debemos buscar el camino para resolverlo mediante la investigación. Conforme a McMillan y Shumacher (2005), la investigación constituye una “*búsqueda científica y sistemática de conocimiento que resulte eficaz para el estudio objeto de investigación*”, considerando que la metodología que se pueda emplear constituirá el eje fundamental para garantizar el rigor y la credibilidad. Por ello, una dimensión importante de la investigación es la metodología a utilizar, que consiste en la manera de llevar a cabo la investigación o modo de enfocar los problemas y buscar respuestas (Latorre y Arnal, 2003).

Desde los aportes de Pozo (2006:29), que afirma que en educación el proceso de reforma no cesa y que, como veremos, afecta no sólo a una reconsideración de los contenidos, sino cada vez más a un cambio en las formas de enseñar y aprender, en suma de gestionar el conocimiento en esos espacios instruccionales. Ninguna reforma en educación tiene posibilidades de éxito si no contempla la activa participación de los docentes. Es el caso de los comportamientos y conductas violentas que actualmente vive una etapa bastante incipiente de reforma, respecto de otorgar a los representantes, el enfoque de competencias concordante con los desafíos que enfrenta la sociedad del conocimiento. Por tanto, formándoles para la vida como profesionales, pero al mismo tiempo como ciudadanos y docentes.

El informe que se presenta se encuentra enfocado desde una perspectiva orientada a la práctica educativa (investigación educativa): toma de decisiones y cambio, para llegar a un conocimiento útil para la acción práctica (Boggino y Rosekrans, 2007). A partir de los planteamientos de Shulman (1986) y Cohen y Marion (2002), podemos proponer que la investigación educativa conforma un conjunto de conocimientos obtenidos

sistemáticamente y rigurosamente de una materia o disciplina, así Colas (1989) cita *“que la investigación aplicada consiste también en trabajos originales realizados para adquirir nuevos conocimientos, sin embargo, está dirigida fundamentalmente hacia un objetivo práctico específico”*.

Para poder entender la naturaleza de este tipo de investigación educativa McMillan y Shumacher (2005), describen algunas características comunes, como son la objetividad, precisión, verificación, explicación detallada, empirismo, razonamiento lógico y conclusiones provisionales.

Este estudio posee un enfoque de carácter cuantitativo, considerando la naturaleza del problema objeto en estudio, ya que para este tipo de investigadores se centran en medir y evaluar los conceptos o las variables objeto de interés de manera independiente o conjunta, sin indicar como se relacionan las variables (Bisquerra, 2009). Utiliza la recolección de datos y análisis, para responder a las preguntas de investigación, basándose en la medición numérica y en el uso de la estadística, lo que posibilita poseer un control sobre las variables y con ello, determinar con la mayor precisión posible patrones de comportamiento en una población y probar la teoría propuesta. Se basa en datos objetivos y medibles (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2006).

Para llevar a cabo la encuesta planificada se han tomado en cuenta los pasos recomendados: identificar la población de muestra, determinar el tamaño de la muestra, preparar el material para realizar la encuesta (cuestionario), organizar el trabajo de campo, realizar un pase piloto, realizar el análisis estadístico de los datos, informar y discutir de los resultados (Cardona, 2002; Casas, García y González, 2006; Corbetta, 2007; Lobos, 2012; Ambris, 2013; Vilches, 2015; Zurita, 2015).

En general, se aprovecha la posibilidad de realizar una encuesta de grupo, en el margen educativo, valiéndonos de lo recomendado en este campo como es la técnica de recogida de datos como señalan entre otros Arribas (2004); Cajide, Porto y Martínez (2004) o Albert (2006). De esta forma, la información recogida permitió realizar la estadística, para cualificar e interpretar la información, además de facilitar la reflexión crítica de los mismos.

## IV.2. DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El trabajo de investigación que se plantea es de tipo descriptivo, explicativo y comparativo, ya que su propósito es describir las variables y analizar su incidencia o interrelación en un momento determinado como señalan Hernández-Sampieri et al., (2006); así se determinan parámetros de actividad física, de comportamientos y conductas violentas, niveles de, autoestima o de itinerario académico en el contexto de los centros públicos de la ciudad de Granada (España).

Este trabajo corresponde a un estudio de tipo transversal, donde se recogen valores y datos en un solo momento. La información se recabó durante el transcurso del curso académico 2012/2013.

Considerando y teniendo en cuenta todo lo citado con anterioridad se expone a continuación la planificación de la investigación:

*Tabla IV.1. Fases de elaboración del trabajo de investigación*

FASES Y TEMPORALIZACION DE LA INVESTIGACION	
<b>PRIMERA FASE.- CONCEPTUALIZACION Y CONTEXTUALIZACION DE LA INVESTIGACION</b>	
Enero del 2012 a Junio de 2012	PASO 1.- Definición del problema de la investigación.
	PASO 2.- Presentación del tema para su aprobación.
	PASO 3.- Elaboración de las propuestas para el trabajo metodológico de la tesis.
	PASO 4.- Concertación de las acciones de la investigación.
	PASO 5.- Revisión bibliográfica.
<b>SEGUNDA FASE.- TRABAJO DE CAMPO</b>	
Julio de 2012 a Julio de 2013	PASO 6.- Recopilación de documentos para su análisis.
	PASO 7.- Selección de las técnicas para la recogida de información. - Escala de Conducta Violenta en la Escuela. - Escala de Victimización. - Cuestionario de Autoestima Global.
	PASO 8.- Selección de la muestra y aplicación de las técnicas para la recogida de la información.
	<b>TERCERA FASE.- RECOPIACIÓN E IDENTIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN.</b>
Agosto de 2014 a Diciembre de 2015	PASO 9.- Análisis y procesamiento de la información.
	PASO 10.- Ordenamiento de la información para la elaboración del informe.
	PASO 11.- Elaboración del informe.
	PASO 12.- Presentación del informe

Dando continuidad al diseño de la investigación y siguiendo la planificación vamos a exponer los siguientes apartados:

- La muestra.
- Las técnicas e instrumentos para la recolección de los datos.
- Procedimiento de recogida de datos.
- El análisis de los datos.

### **IV.3. MUESTRA**

En este apartado exponemos la descripción de la población escogida para el análisis, este bloque queda estructurado en dos apartados, por un lado el análisis del contexto donde se enmarcan los participantes y por otro lado la caracterización de la muestra.

#### **IV.3.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN**

En lo referente al contexto, se desarrolla a continuación tanto a nivel geográfico como social.

##### **IV.3.1.1. Contexto Geográfico**

El trabajo de investigación se realiza en la Ciudad de Granada, Capital de la Provincia Homónima de la Comunidad Autónoma de Andalucía, dentro del Territorio Nacional Español, situada en el sureste peninsular, en el centro de la comarca Vega de Granada a una altitud de 738 metros, en una amplia depresión formada por el río Genil y por el macizo más alto de la Península Ibérica, Sierra Nevada, que condiciona su climatología.

Presenta una extensión de 12.647 kilómetros cuadrados entre la capital y la provincia, siendo la cuarta en superficie de un total de 87598 Kilómetros cuadrados de Andalucía. La provincia limita al noreste con las provincias de Albacete y Murcia, al este con Almería; al norte con Jaén; al oeste con Málaga y Córdoba; y al sur tiene salida con el Mediterráneo.





*Figura IV.1. Localización de Granada. (Wikimedia Commons, 2015)*

El número de habitantes de Granada y Provincia en el año 2012 es de 922.928, de los cuales aproximadamente una cuarta parte vive en la Capital. Granada está dividida en 169 municipios y 12 entidades locales autónomas. Los principales ejes de población son Granada Capital, su área metropolitana (55%), la costa granadina (10,5%) con los municipios de Motril y Almuñécar. Otros núcleos de población importantes de la provincia de la zona del interior, lo constituyen Guadix, Baza y Loja.



*Figura IV.2. Visualización de la Ciudad de Granada.(BeeVoz, 2015)*

El clima de esta población es de tipo mediterráneo en la mayoría del territorio, pero también se da un clima de montaña en la parte más alta, y subtropical en la costa, posee el pico más alto de la península Ibérica, el Mulhacén, con una altura de 3482 metros.

### IV.3.1.2. Contexto Social

Granada constituye un núcleo receptor de Turismo, debido a sus monumentos, a la cercanía de su estación de esquí profesional, así como la zona histórica conocida como la Alpujarra, y la parte de la costa granadina conocida como Costa Tropical. De entre sus construcciones históricas, la Alhambra es una de las más importantes del país, declarada patrimonio de la humanidad por la Unesco en 1984, junto al barrio del Albaicín.

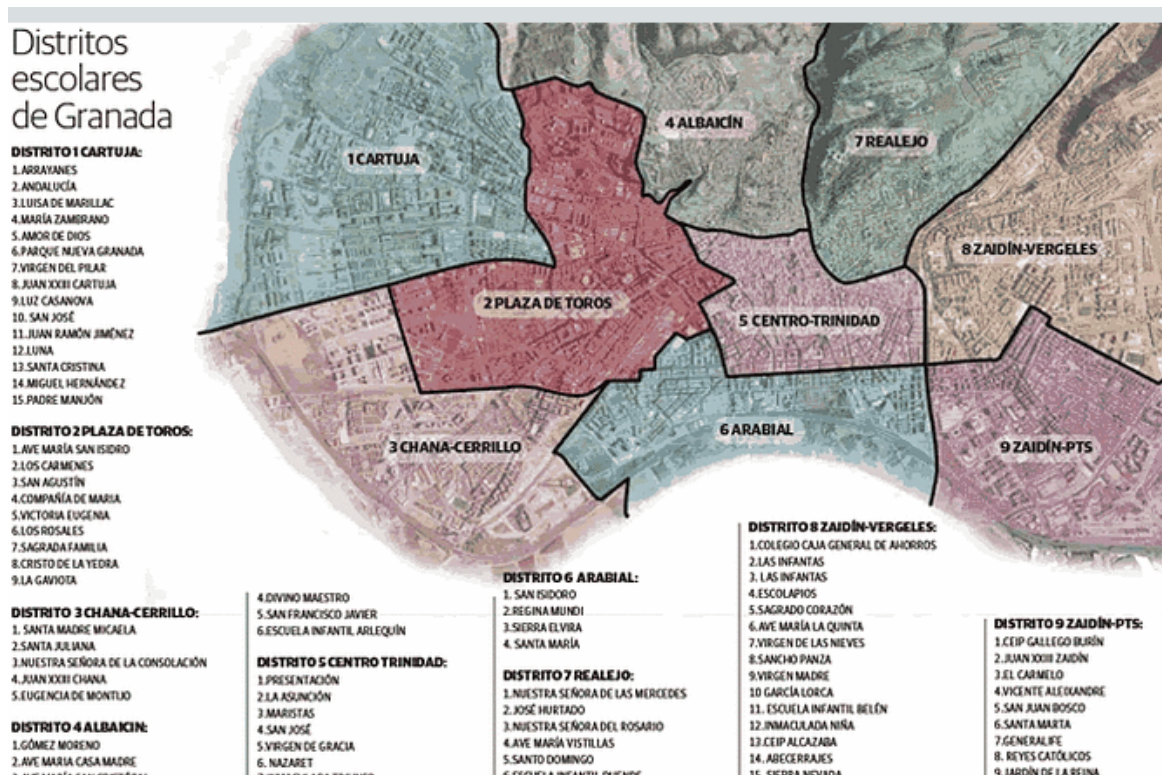


Figura IV.3. Distritos escolares de Granada(Ideal Digital, 2015)

Dentro de las características socioeconómicas podemos destacar que en el 2008 existía en el municipio un total de 24.966 empresas en general de reducido tamaño puesto que 22665 de ellas tenía una plantilla de menos de 5 trabajadores y solamente 62 empresas

presentaban una plantilla superior a 20 trabajadores. Destacando la actividad comercial que ocupa un lugar importante tanto para la ciudad como para la provincia.

Sin embargo dentro de la economía local el sector de la construcción ha tenido un gran impacto, en 2008 se registró un total 1430 empresas algunas de las cuales figuran entre las inmobiliarias y constructoras más importantes de Andalucía. Pero desde 2008 el sector está atravesando una profunda crisis a consecuencia del estallido de la burbuja inmobiliaria en España, por lo que muchas empresas han cesado su actividad comercial o se encuentran en situación comprometida. Afectando del mismo modo, al empleo, que ha pasado de una tasa de paro inferior al 6% considerado como para técnico en el periodo comprendido 1996-2007. Sin embargo desde la crisis económica mundial, el número de parados no ha dejado de incrementarse ya que, según el Observatorio Argos del Servicio Andaluz de empleo, el paro registrado en diciembre del 2009 asciende a 24.828 personas de las cuales 12.435 eran varones y 12393 mujeres.

### **IV.3.2. LA MUESTRA**

En este apartado del trabajo de investigación se va a explicar cómo se ha escogido la muestra así como las características de la misma; en primer lugar se analiza y describe el universo de población y seguidamente se estudia la selección de los participantes.

#### **IV.3.2.1. Descripción del Universo**

El primer paso al que se recurre para realizar un estudio que recoja el universo de adolescentes, ha sido determinar el censo del mismo. Para ello, solicitamos la colaboración de los estamentos educativos (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía) encargados de coordinar y dirigir el número de estudiantes matriculados en los Centros Educativos (**ANEXO 1**), así como conocer a aquellos que cursaban sus estudios en Centros Educativos Públicos. Posteriormente se contactó con los centros vía telefónica para confirmar los datos obtenidos. Podemos afirmar que la información del censo es fidedigna entre el mes de octubre de 2012 y el mes de marzo de 2013. Periodos correspondientes a la elaboración del censo (durante la primera quincena del mes de octubre) y la recogida de muestra (desde inicios de noviembre hasta la obtención de la última muestra el 14 de marzo de 2013).

Tomando los censos educativos y residenciales aportados por la Junta de Andalucía (Consejería de Educación, 2012) para la Provincia de Granada, se indicaba que el número de alumnos/as que cursaban sus estudios en la Educación Secundaria Obligatoria era de 40.698 (207 centros) mientras que por cursos la distribución era de 11.111 de Primero, 10.763 de Segundo, 9.976 de Tercero y 8.848 de Cuarto; en cuanto a los centros educativos de Granada Capital son 37 centros Concertados/Privados (8.991 alumnos) y 19 centros Públicos (2.039 alumnos) los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de la Capital de Granada. Para constatar el número de alumnos/as se contactó directamente con cada uno de los centros seleccionados de forma aleatoria, debemos puntualizar que los Centros son bastante heterogéneos en cuanto al número de alumnos/as matriculados, de esta forma se comprobaron centros que poseían únicamente línea 1 mientras que otros tenían línea 4.

*Tabla IV.2. Distribución de los centros de Educación Secundaria Obligatoria*

<b>Educación Secundaria Obligatoria</b>			
<b>Capital</b>			
<b>Públicos</b>		<b>Concertados/Privados</b>	
Centros	Alumnos	Centros	Alumnos
19	4.039	37	8.991
56 Centros (13.030 alumnos)			

Entendemos que se podría haber producido algunas modificaciones en los distintos centros, propiciado por la naturaleza cambiante de los alumnos/as debido a la edad de los mismos. Así y con todo consideramos que la forma en que se ha realizado este censo, modificando los datos siempre a tiempo real, es la manera más fiable para obtener un universo sobre el que poder calcular el error muestral de nuestro estudio.

#### **IV.3.2.2. Selección de los participantes: Descripción de la muestra**

Para seleccionar y determinar la muestra de nuestro estudio hemos realizado un muestreo estratificado con selección aleatoria de conglomerados, teniendo en cuenta los mismos estratos de los que nos informa el censo. Estratificándose la muestra con dos criterios: Centro Docentes y Curso. Así pues, hemos tomado al azar centros educativos de la Capital atendiendo a la enseñanza y teniendo en cuenta recoger un número de

adolescentes similar al del universo al que representa. Para calcular el error muestral con un muestreo aleatorio simple para una población finita (universo pequeño) aplicado a cada uno de los estratos (Rodríguez-Osuna, 2001; Martínez-Martínez, 2013 y Vilches, 2015), se ha empleado la siguiente fórmula:

$$e = \sqrt{\frac{(K^2 P(1-P)) \cdot (N-n)}{n \cdot (N-1)}}$$

*Figura IV.4. Fórmula para el cálculo del error muestral*

Los datos de esta fórmula significan lo siguiente: N= tamaño del universo; K = nivel de confianza (para 1-a = 0.95; K =1.96); P = Proporción de una categoría de la variable; P (1-P) = varianza en caso de que se distribuye binomialmente); n = tamaño de la muestra; e = error de muestreo (error máximo que asumimos cometer en torno a la proporción). Los datos del error muestral en función del tamaño de la muestra en relación con el universo de cada estrato, son los que se muestran en la siguiente tabla:

*Tabla IV.3. Datos de la distribución muestral de los adolescentes*

	<b>N</b>	<b>K</b>	<b>P</b>	<b>n</b>	<b>e</b>
<b>Estudiantes Totales</b>	13.030	1,96	0,5	1099	0,03
<b>Primer Ciclo ESO</b>	7.028	1,96	0,5	553	0,04
<b>Segundo Ciclo ESO</b>	6.002	1,96	0,5	564	0,04

La muestra se ha recogido en un total de 5 centros educativos, solicitando la participación a todos aquellos centros que de forma voluntaria quisieran colaborar. Hemos tenido especial cuidado de que no se repitan sujetos, haciendo un seguimiento individualizado en el pase de cuestionarios. La muestra obtenida se describe en función del nombre del centro, carácter del mismo y número de adolescentes muestreados.

Tabla IV.4. Datos de la distribución de los centros educativos y adolescentes

Nombre del Centro	Carácter	Número de Estudiantes	
		n	%
I.E.S. Virgen de las Nieves	Público	133	12,5%
I.E.S. La Madraza	Público	214	20,2%
I.E.S. Francisco Ayala	Público	244	23,0%
I.E.S. Mariana Pineda	Público	321	30,3%
I.E.S. Zaidín Vergeles	Público	148	14,0%

Tanto en porcentaje de centros como de estudiantes como en el error de muestreo, los datos de nuestra muestra se ajustan satisfactoriamente. De este modo cabe destacar que manejamos una muestra de 1.060 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria que supone muestrear al 8.13% del universo en el caso de los adolescentes de ESO.

El estrato “*estudiantes*”, nos proporciona errores de muestreo entre el 0.03 en el muestreo total (0,04 en primer ciclo de ESO y 0,04 en segundo ciclo de ESO). Debemos señalar que hemos tenido especial cuidado en recoger un porcentaje similar de estudiantes por centros, obteniendo una muestra que satisface los criterios estadísticos que garantizan su representatividad.

#### **IV.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS**

En este apartado de la tesis exponemos las técnicas de investigación que vamos a utilizar (instrumentos, estrategias y análisis documental). Atendiendo a las indicaciones planteadas por Rodríguez et al., (2005), “*las técnicas e instrumentos son los medios técnicos que se utilizan para hacer efectivos los métodos, obteniendo información de manera reducida de un modo sistemático e intencional de la realidad social que hemos pretendido estudiar y que nos va a resultar más fácil tratar y de analizar*”.

La selección de los instrumentos para la recogida de datos se encuentra en concordancia con nuestro objeto de estudio, los objetivos de la investigación, contexto, diseño y al

marco donde ubicamos nuestro problema de estudio y al diseño de la investigación. Por lo que consideramos el valor a la información obtenida por el procedimiento y la rigurosidad que le hemos dado al estudio; debemos puntualizar que para conseguir los objetivos se utilizó una metodología de tipo cuantitativa, aspecto que también hemos considerado al realizar el análisis e interpretación de los datos obtenidos.

Hemos utilizamos un instrumento indispensable para este tipo de análisis “*el cuestionario*” por ser una herramienta eficaz y rápida en su aplicación, siendo barata y llegando a un mayor número de participantes y que además facilita el análisis (Carretero-Dios y Pérez, 2007).

Para la presente investigación se han utilizado cuatro tipos de cuestionario el primero titulado “*Escala de Conducta Violenta en la Escuela*”, un segundo denominado “*Escala de Victimización en la Escuela*”, y un tercero llamado “*Cuestionario de Autoestima Global*”, todos ellos han sido estructurados en preguntas cerradas y validados por sus correspondientes autores; asimismo se añade un cuarto cuestionario con ítems de carácter sociodemográfico y cuestiones físico-deportivas.

#### **IV.4.1. VARIABLES**

Debemos indicar que las variables presentes en nuestros cuestionarios, se encuentran en función del problema de investigación planteado y se hallan justificadas de manera manifiesta en los objetivos planteados en el apartado anterior.

##### **a) Variables Descriptivas**

Para la selección de las variables descriptivas se tomaron en cuenta aspectos que en alguna etapa del proceso de investigación podrían marcar diferencias en el caso de los estudiantes, tales como el género y la edad.

- **Edad**, valorado según edad (13-16 años inclusive).
- **Género** masculino o femenino.

### b) Variables Físico-Deportivas

En este tipo de variables se encuadraban la práctica de actividad física y modalidad y tipo de la misma.

- **Actividad Física**, con la opción de si práctica o no, donde se instaba a marcar la opción de Si, siempre y cuando el adolescente realizase Actividad Física fuera del Centro Escolar con una frecuencia igual o superior a tres horas semanales.
- **Modalidad y tipo de Actividad Física**, con cinco opciones de respuesta, de forma que las categorías planteadas eran: a) No Practica, b) Deporte individual sin contacto (tenis, atletismo, natación, pádel, escalada,...), c) Deporte individual con contacto (taekwondo, judo, lucha, kárate,.....), d) Deporte colectivo con contacto (futbol, baloncesto, balonmano, rugby, waterpolo,...) y e) Deporte colectivo sin contacto (voleibol, remo,.....).

### c) Variables Académicas

Aquí señalamos dos tipos, por un lado las calificaciones académicas de los estudiantes y por otro lado el itinerario curricular que pretenden seguir una vez finalizado la ESO.

- **Itinerario**, categorizándose en tres opciones de respuesta: Trabajar, Formación Profesional o Bachillerato.
- **Expediente Académico**, determinados por cuatro opciones de respuesta, con asignaturas pendientes, Aprobado (entre 5 y 6,99), Notable (entre 7 y 8,99) y Sobresaliente (9- 10).

### d) Variables de Conducta

Se determinan en esta tipología de variables, por un lado el Bullying, el tipo de agresión y los niveles de victimización.

- **Bullying**, con cuatro opciones según el adolescente sea acosador, víctima (sufrí acoso), no involucrado pero testigo y no testigo, no víctima y no acosador.
- **Conducta Violenta**, dividida en dos categorías Agresión Manifiesta o Directa o Agresión Relacional o Indirecta, subdividida a su vez cada una de ellas en tres subescalas (Pura, Reactiva o Instrumental).
- **Victimización**, se generan tres tipos de victimización, la Relacional, la Física y la Verbal.



### e) Variables de Autoestima

En este tipo de variables se generan la autoestima que presentan los estudiantes así como la satisfacción hacia la vida de los mismos.

- **Autoestima**, reportando tres categorías Alta, Media y Baja Autoestima.

## IV.4.2. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Se exponen las herramientas escogidas para este trabajo de investigación citando las características de las mismas.

### IV.4.2.1. Cuestionario Sociodemográfico y Autoregistro

La primera herramienta utilizada en este trabajo de investigación fue el cuestionario sociodemográfico u hoja de autoregistro (**ANEXO 1**). Ésta contenía los aspectos de número de identificación, género, edad, centro donde estudiaba, si practica actividad física fuera del centro escolar más de tres horas semanales, que modalidad deportiva; aspectos de bullying, nota media del curso pasado, así como una vez finalizada la ESO qué pretendía hacer.

### IV.4.2.2. Escala de Conducta Violenta en la Escuela

Esta escala se encuentra dividida en dos categorías Agresión Manifiesta o Directa o Agresión Relacional o Indirecta, subdividida a su vez cada una de ellas en tres subescalas (Pura, Reactiva o Instrumental).

Es propuesta en su versión original por Little et al. (2003) y adaptada al español por el Grupo Lisis (Estévez, 2005) y empleada en estudios de similares características entre otros por Cava et al. (2006); Musitu, Estévez y Emler (2007); Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu (2008) o Vilches (2015).

Está formado por una escala tipo Likert de 25 ítems que oscila entre los valores 1(nunca) al 4 (siempre), que una vez puntuados nos da dos tipos de conducta violenta: **Agresión Manifiesta o Directa** (la cual se genera en un encuentro cara a cara donde el agresor es identificable por la victima) o **Agresión Relacional o Indirecta** (considerada cuando el agresor permanece de una forma anónima). (**ANEXO 2**).

Cada una de las dimensiones viene determinadas por el sumatorio de los ítems que se relacionan a continuación:

a) **Agresión Manifiesta o Directa**

- **Agresión Manifiesta Pura:** (Ítems 1+7+13+19).
- **Agresión Manifiesta Reactiva:** (Ítems 8+11+14+20).
- **Agresión Manifiesta Instrumental:** (Ítems 3+9+15+21+25).

b) **Agresión Relacional o Indirecta**

- **Agresión Relacional Pura:** (Ítems 4+10+16+22).
- **Agresión Relacional Reactiva:** (Ítems 2+5+17+23).
- **Agresión Relacional Instrumental:** (Ítems 6+12+18+24).

Presentan un coeficiente de fiabilidad Alpha de Cronbach de .825 para los ítems que miden la agresividad manifiesta y .744 para las cuestiones de la agresividad relacional, muy similares al .088 y .081, para ambas subescalas obtenido por Musitu et al. (2007).

#### **IV.4.2.3. Escala de Victimización en la Escuela**

Esta escala se encuentra dividida en tres subescalas, la Relacional, Física y Verbal; está extraído de la versión original de Mynard y Joseph (2000) y adaptada al español por Cava et al. (2007) y Jiménez, Musitu, Ramos y Murgui (2009), donde mediante una escala Likert de cuatro opciones (1= Nunca a 4= Muchas veces), se valoran 20 ítems, que generan tres tipos de victimización en la escuela (Relacional, Física y Verbal).

Cada una de las dimensiones viene determinadas por el sumatorio de los ítems que se relacionan a continuación:

- **Victimización Relacional:** (Ítems 2+5+7+8+10+12+14+17+18+19).
- **Victimización Física:** (Ítems 1+9+13+15).
- **Victimización Verbal:** (Ítems 3+4+6+11+16+20).

La consistencia interna (alfa de Cronbach) del cuestionario es de .921, (p=.821 para Relacional, p=.689 para Física y p=.816 Verbal), datos similares a los hallados en el

estudio de Povedano et al. (2012a). Para este estudio se siguen las aportaciones realizadas por Povedano et al. (2012a) que establece una medida general de victimización la cual resulta de sumar las puntuaciones de las tres subescalas de esta escala. (ANEXO 3)

#### **IV.4.2.4. Cuestionario de Autoestima Global (RSS)**

Este cuestionario es creado y elaborado por Rosenberg (1965), y traducida al español por Martín-Albo, Núñez, Navarro y Grijalvo (2007), este test se compone de 10 ítems, que están relacionados con sentimientos personales, valorados mediante escala Liker de cuatro respuestas (1= Muy en desacuerdo a 4= Muy de Acuerdo), reportando tres categorías (Alta, Media y Baja Autoestima). (ANEXO 4).

La consistencia interna (alfa de Cronbach) del cuestionario es de .907 datos similares a los hallados en el estudio de Povedano et al., (2012a).

Para establecer la valoración de dicho cuestionario, se realiza por un lado el sumatorio de los cinco primeros ítems, donde A vale cuatro puntos, B tres puntos, C dos puntos y D un punto y se extrae una puntuación. De la cuestión 6 a la 10 se realiza igualmente un sumatorio, señalando que a la opción A le corresponde 1 punto, a B dos puntos, a C tres puntos y D cuatro puntos, extrayéndose igualmente una puntuación.

Ambas puntuaciones se suman, categorizándose en las siguientes dimensiones:

- **Autoestima Elevada**, con un rango entre 30 y 40 puntos.
- **Autoestima Media**, con rango entre 26 y 29 puntos.
- **Autoestima Baja**, con rango menor de 25.

## **IV.5. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN**

En esta fase se describen todas las tareas del trabajo de campo que se efectúan para la recogida de datos; por tanto, consiste en ejecutar el proyecto de investigación; lo

primero que se realizó fue el del acceso a los datos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, de esta forma el trabajo realizado contó con la autorización del organismo competente a continuación el equipo investigador se puso en contacto con la totalidad de centros educativos para indicarles el proyecto que se pretende realizar y si daban el consentimiento para su realización (**ANEXO 5**).

Una vez aceptada la propuesta de los equipos directivos, el responsable del trabajo se puso en contacto con los responsables de estudios a fin de concertar un día para la recogida de los datos, al mismo tiempo se construyó un protocolo (**ANEXO 6**) para ser firmado por los responsables legales de los menores de edad dando el consentimiento para la participación en este trabajo.

El estudio realizado fue realizado en concordancia con la Declaración de Helsinki (modificación del 2008), en proyectos de investigación y con la legislación nacional para ensayos clínicos (Ley 223/2004 del 6 de febrero), investigación biomédica (Ley 14/2007 del 3 de julio) y confidencialidad de los participantes (Ley 15/1999 del 13 de diciembre)

En cuanto al desarrollo del trabajo de campo, este permitió aplicar los cuestionarios para recoger la información. Con los adolescentes fue realizado durante los meses de octubre a marzo del 2013 en horario de clase, con consentimiento además de los tutores y profesores a cargo de los diferentes cursos.

La extensión ética en la investigación, según Babbie (2000) son consideraciones de índole moral que deben encontrarse presentes mientras se aplican las técnicas de investigación; en este trabajo se consideraron aspectos éticos que asegurasen la transparencia y confidencialidad de la información a modo de no afectar a quienes fueron los participantes, así una de las premisas fue que la investigación no debe nunca dañar a las personas que se están estudiando, por lo que hay que ser cuidadoso.

Por último debe señalarse la confidencialidad de los datos y nombre de los participantes. En consideración de estos criterios, se determinó que los participantes (responsables) firmarán su consentimiento como se ha señalado anteriormente.

## IV.6. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS DATOS

En primer lugar, y con el objetivo de comprobar la fiabilidad de los ítems que conforman las escalas y subescalas de los cuestionarios empleados se emplea el coeficiente alpha de Cronbach; el cual nos sirve para cuantificar el grado de correlación parcial que existe entre los ítems incluidos, es decir el grado en el que los ítems del constructo están relacionados. Así pues, en cuanto más próximo se encuentre al valor 1 mayor será la fiabilidad de lo que se quiere estudiar.

En segundo lugar, se utilizó el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS 20.0), así los datos obtenidos en la batería de preguntas han sido almacenados mediante la hoja de cálculo del programa estadístico Statistickal Package for Social Sciences (SPSS versión 20.0 para Windows), como archivos de extensión sav, para poder ser tratados estadísticamente desde este programa.

Para el estudio estadístico de los parámetros descriptivos se utilizaron frecuencias, porcentajes, medias y desviación típica encaminados a describir todas las variables del estudio; igualmente para el estudio de tipo comparativo, se emplearon tablas de contingencia, chi-cuadrado de Pearson y ANOVA.

En tercer lugar, se realizó una regresión logística binaria donde se incluyeron aquellas variables que se consideraban prioritarias.

# RESULTADOS



## V. RESULTADOS

En este apartado del trabajo de investigación se establece y determina el análisis de los resultados, este apartado va a estructurarse en tres subapartados, en los que en primer lugar se realiza un estudio descriptivo y comparativo de las variables objeto de estudio; en segundo lugar se realizará la comparativa entre todas las variables; para finalizar con una regresión logística binaria.

### V.1. DESCRIPTIVOS

En este apartado se procederá a describir todas las variables objeto de estudio y a establecer las diversas comparativas siempre desde la misma variable.

#### V.1.1. VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

Partiendo de los análisis descriptivos, respecto a los 1.060 adolescentes, respecto a las variables seleccionadas, se constató que 507 (53,5%) adolescentes eran varones y 493 (46,5%) eran féminas, con un rango de edad de 13 a 16 años (M=14,70 años; DT= 1,115), de 5 centros públicos, asimismo la distribución por cursos fue bastante homogénea con valores que giran en torno al 25% como puede observarse y desprenderse de la siguiente tabla:

*Tabla V.1. Distribución de la variables sociodemográficas*

<b>Género</b>	
<b>Masculino</b>	53,5% (n=567)
<b>Femenino</b>	46,5% (n=493)
<b>Curso</b>	
<b>1ºESO</b>	25,3% (n=268)
<b>2ºESO</b>	23,6% (n=250)
<b>3ºESO</b>	28,8% (n=305)
<b>4ºESO</b>	22,4% (n=237)

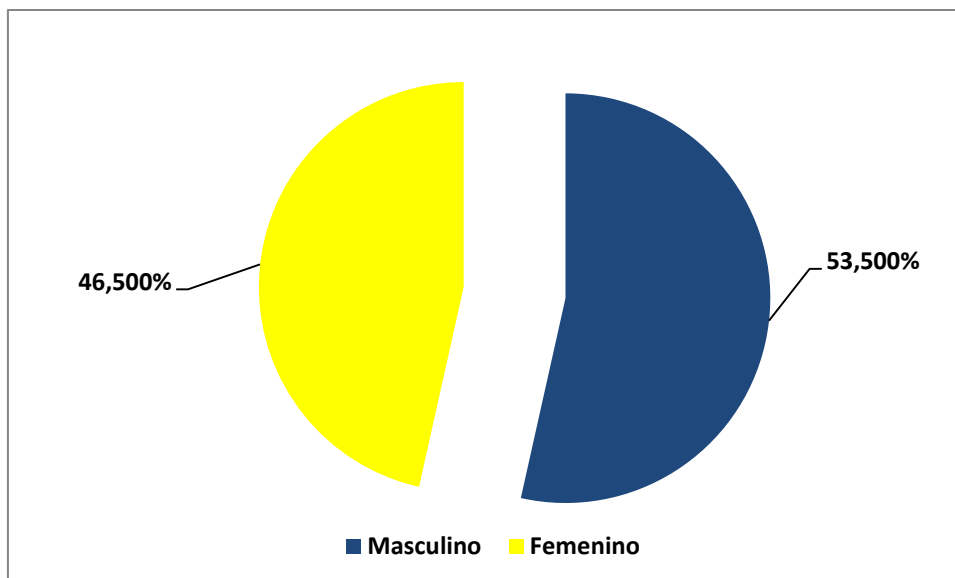


Figura V.1. Distribución del género

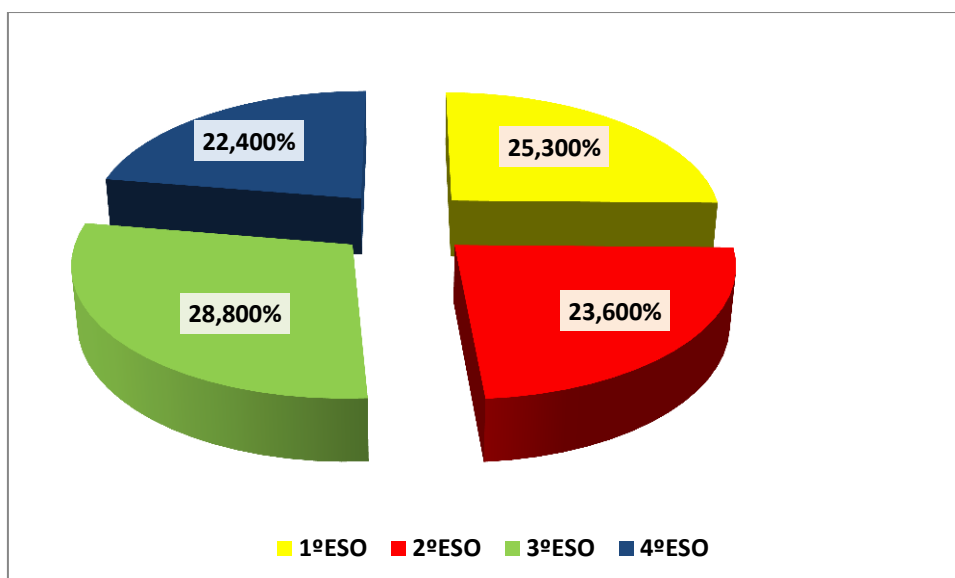


Figura V.2. Distribución por curso

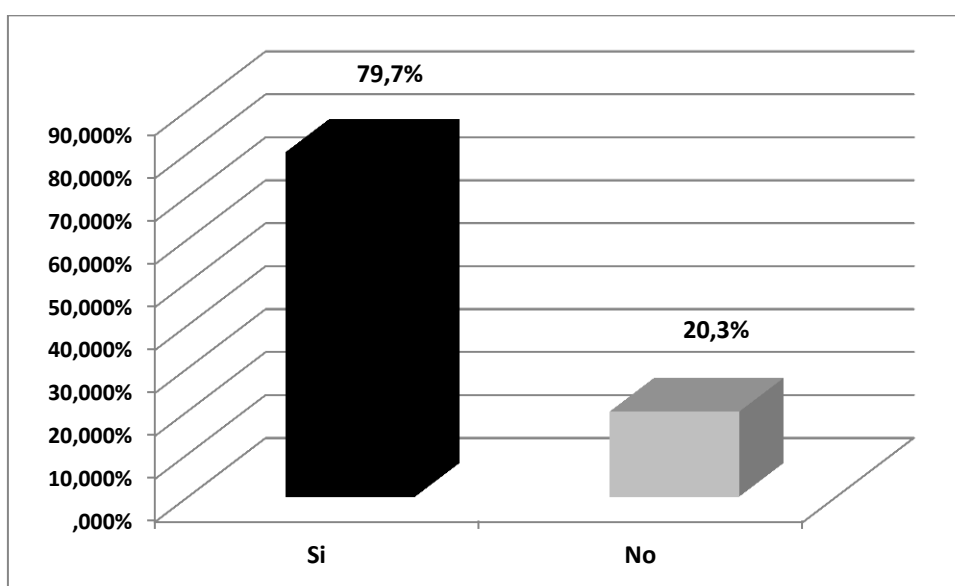
### V.1.2. VARIABLES FÍSICO-DEPORTIVAS

Casi la totalidad de los participantes (79,7%; n=845) practicaban actividad física de forma habitual al menos tres horas semanales fuera del contexto escolar frente al restante 20,3% (n=215) que no la hacían; entre las modalidades aquellos que desarrollaban deportes colectivos con contacto eran los más numerosos (44,7%; n=474), seguido de los no practicantes y de aquellos que hacían deportes individuales sin contacto, con valores en torno al 17%; el resto de categorías obtuvieron valores en torno al 9%.

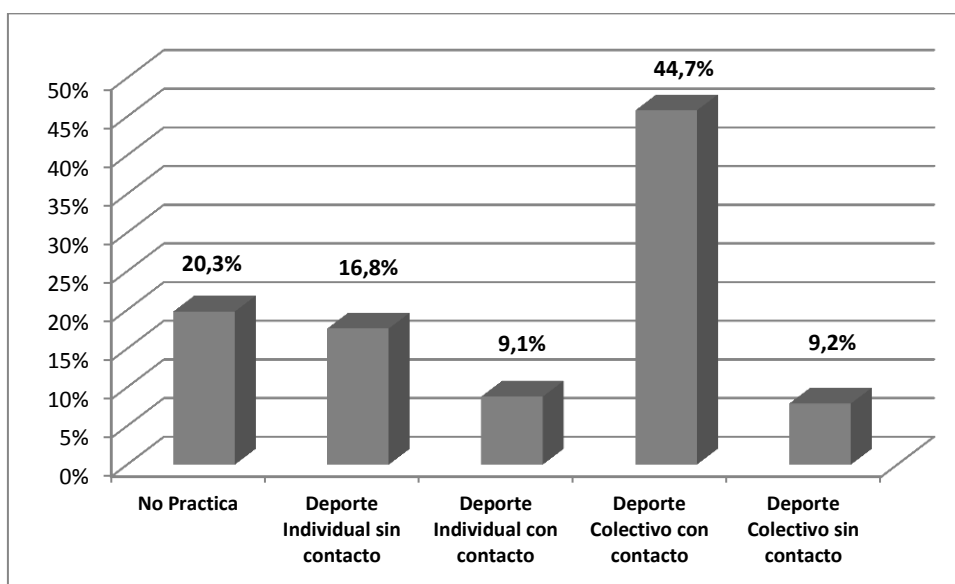


*Tabla V.2. Descriptivos de las variables físico-deportivas*

Práctica de A.F	
Si	79,7% (n=845)
No	20,3% (n=215)
Modalidad de Práctica	
No Practica	20,3% (n=215)
Deporte Individual sin contacto	16,8%(n=178)
Deporte Individual con contacto	9,1%(n=96)
Deporte Colectivo con contacto	44,7%(n=474)
Deporte Colectivo sin contacto	9,2%(n=97)



*Figura V.3. Práctica de Actividad Física.*



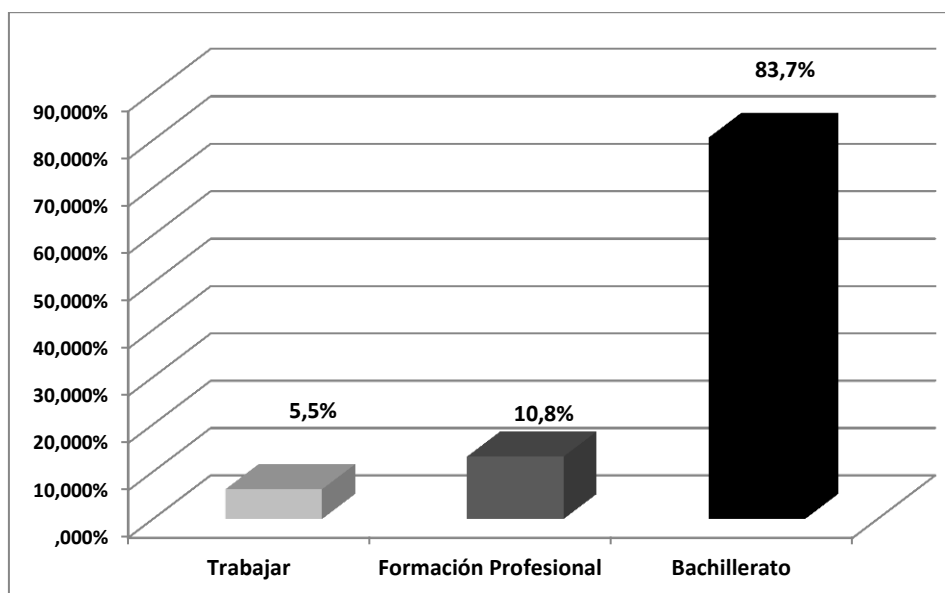
*Figura V.4. Distribución de los participantes según modalidad deportiva practicada.*

### V.1.3. VARIABLES ACADÉMICAS

Como se muestra en la siguiente tabla, referente a los descriptivos y comparativos de las variables académicas, se constató que 887 (83,7%) estudiantes tenían la intención de seguir estudiando bachillerato, que un 10,8% querían realizar la Formación Profesional y que el restante 5,5% pretendían trabajar. Del mismo modo indicar que las calificaciones medias de los adolescentes se situaban en valores en torno al 29% en todas las opciones excepto los estudiantes con sobresalientes que eran los que menor porcentualidad obtuvieron (13,8%; n=146), como se ve en la siguiente tabla.

*Tabla V.3. Descriptivos de las variables académicas*

Itinerario	
Trabajar	5,5% (n=58)
Formación Profesional	10,8% (n=115)
Bachillerato	83,7% (n=887)
Calificaciones	
Con Asignaturas Pendientes	28,3% (n=300)
Aprobado	26,8%(n=284)
Notable	31,1%(n=330)
Sobresaliente	13,8%(n=146)



*Figura V.5. Distribución de la elección de itinerario de los participantes*

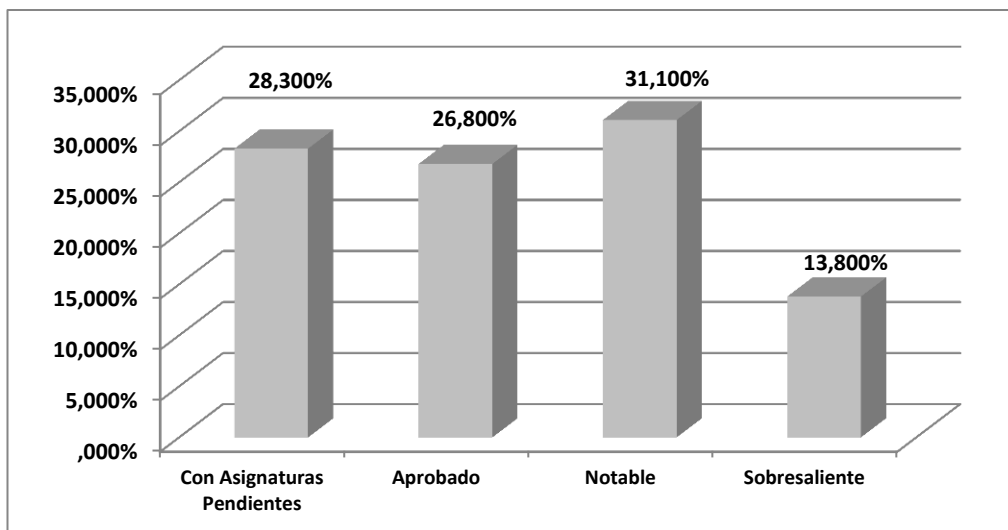


Figura V.6. Relación de las calificaciones de los participantes.

En lo concerniente al itinerario curricular a seguir los datos nos reportan que en aquellos adolescentes con asignaturas pendientes en más de la mitad de los casos (50%) van a encaminarse a la Formación Profesional o a la opción de Trabajar; asimismo se constata que a mayor calificación académica se produce un aumento en la intención de continuar estudiando como se desprende de los resultados de la siguiente tabla.

Tabla V.4. Calificaciones Medias en base al itinerario curricular.

Parámetros		Con Asignaturas Pendientes		Aprobado		Notable		Sobresaliente	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Itinerario	Trabajar	28	48,3%	13	22,4%	12	20,7%	5	8,6%
	Formación Profesional	59	51,3%	35	30,6%	17	14,8%	4	3,5%
	Bachillerato	213	24%	539	26,6%	588	33,9%	137	15,4%

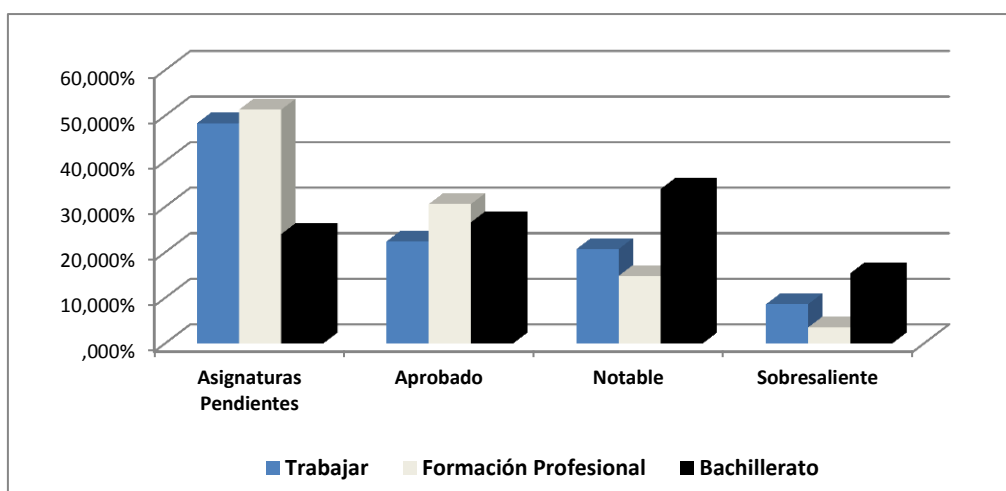


Figura V.7. Distribución de la intención de itinerario curricular según calificaciones de los participantes.

### V.1.4. VARIABLES DE CONDUCTA

En este apartado de descriptivos se procede a determinar las variables de comportamientos, se van a analizar desde tres elementos, en primer lugar se trabajará lo referente a la conducta violenta, después se desarrollará la victimización en la escuela y para finalizar se determinarán cuestiones del Bullying.

De esta manera se puede apreciar en la siguiente tabla, como todos los ítems de la conducta violenta presentaron valores entre el 1 (Nunca) y el 2 (Pocas Veces).

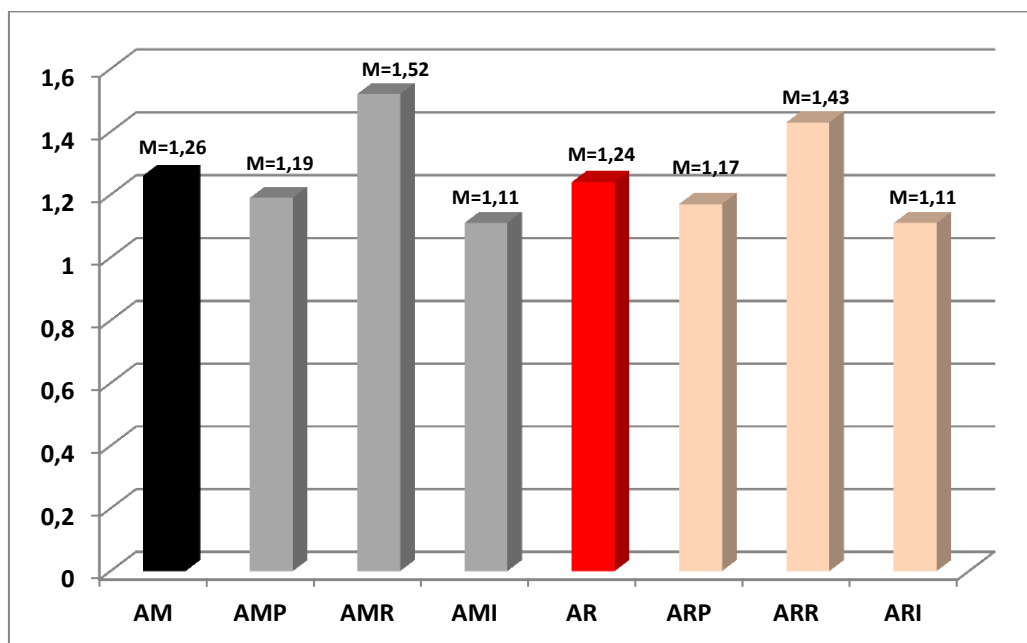
*Tabla V.5. Descriptivos de los ítems de la escala de conducta violenta.*

<b>Test de Conducta Violenta</b>	<b>Media</b>	<b>D.T</b>
I.1. Soy una persona que se pelea con los demás	1,28	,505
I.2. Cuando alguien me hace daño o me hiere, le pego	1,57	,793
I.3. Amenazo a otros/as para conseguir lo que quiero	1,08	,338
I.4. Soy una persona que dice a sus amigos/as que no se relacionen o salgan con otros/as	1,11	,354
I.5. Si alguien me enfada o me hace daño, digo a mis amigos que no se relacionen con esa persona	1,24	,509
I. 6. Para conseguir lo que quiero digo a mis amigos/as que no se relacionen o salgan con otros/as	1,07	,311
I.7. Soy una persona que pega, da patadas y puñetazos a los demás	1,17	,477
I.8. Cuando alguien me amenaza, yo le amenazo también	1,58	,840
I.9. Pego, doy patadas o puñetazos para conseguir lo que quiero	1,09	,361
I.10. Soy una persona que no deja a los demás que entren en su grupo de amigos/as.	1,10	,364
I.11.Si alguien me hace daño o me hiere, no dejo que esa persona forme parte de mi grupo de amigos/as	1,94	1,036
I.12. Para conseguir lo que quiero, no dejo que algunas personas formen parte de mi grupo de amigos/as	1,14	,418
I.13. Soy una persona que dice cosas malas y negativas a los demás	1,22	,475
I.14. Cuando alguien me enfada, le pego, le pataleo o le doy puñetazos	1,22	,526
I.15. Para conseguir lo que quiero, digo cosas malas y negativas a los demás (insulto).s	1,07	,290
I.16. Soy una persona que trata con indiferencia a los demás o deja de hablar con ellos	1,20	,479
I. 17. Soy una persona que chismorrea y cuenta rumores de los demás	1,65	,840
I.18. Para conseguir lo que quiero, trato con indiferencia o dejo de hablar con algunas personas	1,17	,474
I.19. Soy una persona que desprecia a los demás	1,11	,378
I.20. Cuando alguien consigue enfadarme, le hago daño o le hiero	1,34	,670
I.21. Para conseguir lo que quiero, desprecio a los demás	1,19	,439
I.22. Soy una persona que chismorrea o cuenta cosas sobre los demás	1,27	,516
I.23. Cuando alguien me enfada, chismorreo o cuento rumores sobre esa persona	1,25	,501
I.24. Para conseguir lo que quiero, chismorreo o cuento rumores sobre los demás-	1,08	,307
I. 25. Para conseguir lo que quiero, hago daño o hiero a los demás	1,12	,397

En cuanto a los valores según cada una de las subescalas concernientes a la agresividad se registraron valores similares entre Agresividad Manifiesta y Relacional (M=1,26 y 1,24 respectivamente) y que dentro de cada una de ellas la distribución de las subescalas es similar pues la que mayor valor medio presenta es la de tipo reactivo en ambos casos, seguido de la pura y por último la instrumental como puede apreciarse:

*Tabla V.6. Distribución de las subescalas de la conducta violenta.*

Agresividad	MEDIA	D.T
<b>Agresividad Manifiesta o Directa</b>	1,26	,316
Agresividad Manifiesta Pura	1,19	,319
Agresividad Manifiesta Reactiva	1,52	,553
Agresividad Manifiesta Instrumental	1,11	,261
<b>Agresividad Relacional o Indirecta</b>	1,24	,264
Agresividad Relacional Pura	1,17	,265
Agresividad Relacional Reactiva	1,43	,429
Agresividad Relacional Instrumental	1,11	,268



*Figura V.8. Distribución de las subescalas de la conducta violenta*

En cuanto a los ítems de la victimización como se desprende de la siguiente tabla todos los ítems referentes a la conducta violenta presentaron valores entre el 1 (Nunca) y el 2 (Pocas Veces), como se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla V.7. Descriptivos de los ítems de la escala de victimización.

Test de Victimización	Media	D.T
II.1. Algún compañero/a me ha pegado o golpeado	1,36	,564
II.2. Algún compañero/a me ha dado una paliza	1,03	,240
II.3. Algún compañero/a ha contado mentiras sobre mí para que los demás no quieran venir conmigo	1,59	,722
II.4. Algún compañero/a se ha metido conmigo	1,80	,711
II.5. Algún compañero/a me ha gritado	1,77	,702
II.6. Algún compañero/a me ha apartado de mi grupo de amigos (para jugar o participar en alguna actividad) si está enfadado conmigo	1,41	,653
II.7. Algún compañero/a me ha insultado	1,81	,720
II.8. Algún compañero/a me ha ignorado o tratado con indiferencia	1,56	,700
II.9. Algún compañero/a me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado cuando está enfadado conmigo	1,68	,701
II.10. Algún compañero/a me ha amenazado	1,24	,525
II.11. Algún compañero/a me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado para conseguir lo que quería	1,38	,631
II.12. Algún compañero/a se ha burlado de mí	1,67	,732
II.13. Algún compañero/a ha contado rumores sobre mí y me ha criticado a las espaldas	1,81	,819
II.14. Algún compañero/a me ha robado	1,24	,523
II.15. Algún compañero/a me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado a propósito para que me sienta mal	1,36	,633
II.16. Algún compañero/a se ha metido con mi familia	1,32	,573
II.17. Algún compañero/a ha compartido mis secretos con otros	1,52	,689
II.18. Algún compañero/a me ha acusado de algo que yo no he hecho	1,69	,719
II.19. Algún compañero/a le ha dicho a los demás que no se relacionen conmigo	1,30	,593
II.20. Algún compañero/a me ha despreciado o humillado	1,35	,637

En cuanto a la victimización en la escuela se reportaron valores medios de 1,62 en Victimización Verbal, 1,48 para Relacional y 1,22 para Victimización Física, como puede apreciarse en la siguiente tabla.

Tabla V.8. Distribución de los valores medios de los tipos de victimización.

Victimización	
Victimización Relacional	M=1,48 (D.T=,437)
Victimización Física	M=1,22 (D.T=,316)
Victimización Verbal	M=1,62 (D.T=,505)

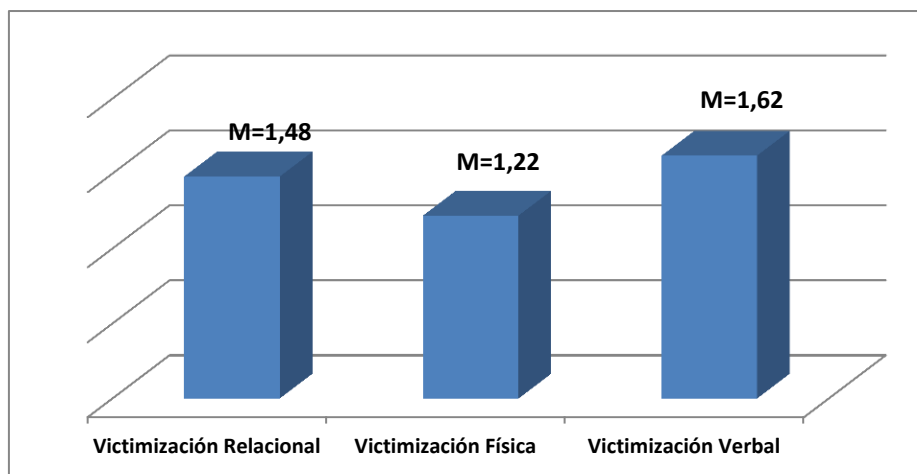
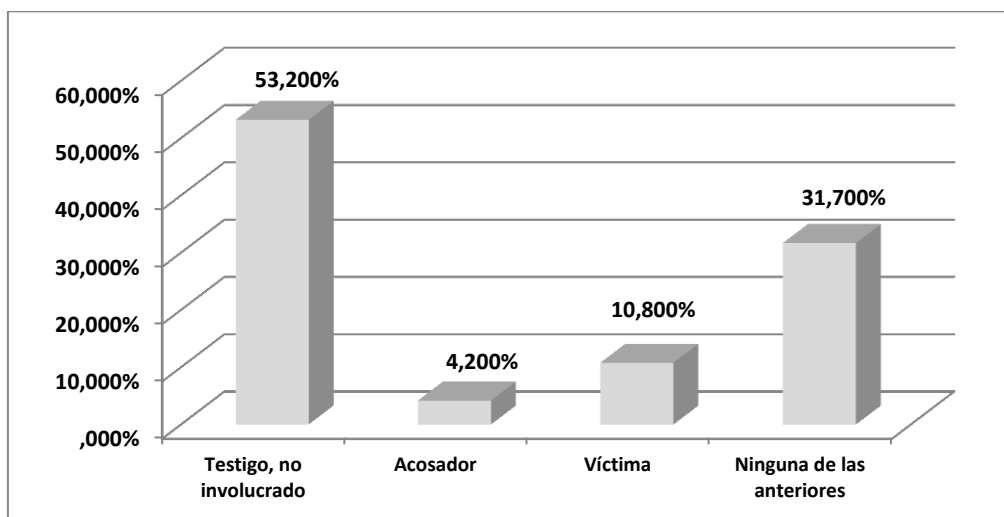


Figura V.9. Distribución de los valores medios de los tipos de victimización.

Al plantear la cuestión del Bullying el 53,2% (n=564) de los jóvenes señalaron que en algún momento habían sido testigos de casos de Bullying sin estar involucrados y únicamente un 4,2% (n=45) señalaron ser acosadores; también destacar como el 10,8% se definieron como víctimas y como 336 adolescentes indicaban no percibir ninguna de las tres opciones (testigo, acosador o víctima).

*Tabla V.9. Distribución de las categorías de Bullying.*

<b>Bullying</b>	
<b>Testigo, no involucrado</b>	53,2% (n=564)
<b>Acosador</b>	4,2%(n=45)
<b>Víctima</b>	10,8%(n=115)
<b>Ninguna de las anteriores</b>	31,7%(n=336)



*Figura V.10. Distribución de las categorías de Bullying propuestas a los participantes.*

### V.1.5. VARIABLES DE AUTOESTIMA

En lo referente a las variable de autoestima, en la siguiente tabla se puede apreciar cómo la mitad de los adolescentes indicaban tener una autoestima alta (49%; n=1113), mientras que un 23,3% (n=529) señalaban tener baja la autoestima. Igualmente debemos indicar que el 79,1% (n=1.797) de los adolescentes señalaban encontrarse satisfechos.

*Tabla V.10. Distribución de las variables de autoestima.*

<b>Autoestima General</b>	
Autoestima Alta	51,2% (n=543)
Autoestima Normal	27,5% (n=291)
Autoestima Baja	21,3% (n=226)

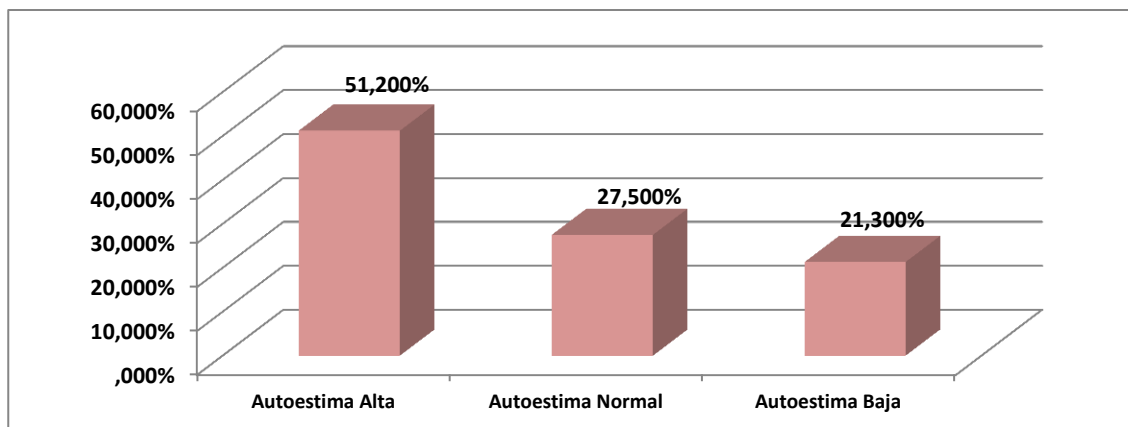


Figura V.11. Distribución de los valores de autoestima.

## V.2. COMPARATIVOS

En este segundo apartado del análisis de los resultados se procederá a comparar todo el conjunto de variables descritas en el apartado anterior (sociodemográficas, físico-deportivas, académicas, de conducta y autoestima).

### V.2.1. VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y FÍSICO-DEPORTIVAS

Tomando como referencia los análisis comparativos vamos a establecer las relaciones entre el género y lugar de residencia según la práctica regular de actividad física y la modalidad que se realiza; señalar que se detectan diferencias estadísticamente significativas entre género y practica regular de actividad física ( $p \leq .005^{**}$ ), propiciadas porque ellos hacen AF (59,3%), más que ellas (40,7%).

Tabla V.11. Distribución del género según práctica de AF. ( $p = .000$ )

Género		AF		Total
		Si	No	
Masculino	Recuento	501	66	567
	% de Sexo	88,4%	11,6%	100,0%
	% de AF	59,3%	30,7%	53,5%
Femenino	Recuento	344	149	493
	% de Sexo	69,8%	30,2%	100,0%
	% de AF	40,7%	69,3%	46,5%
Total	Recuento	845	215	1060
	% de Sexo	79,7%	20,3%	100,0%
	% de AF	100,0%	100,0%	100,0%



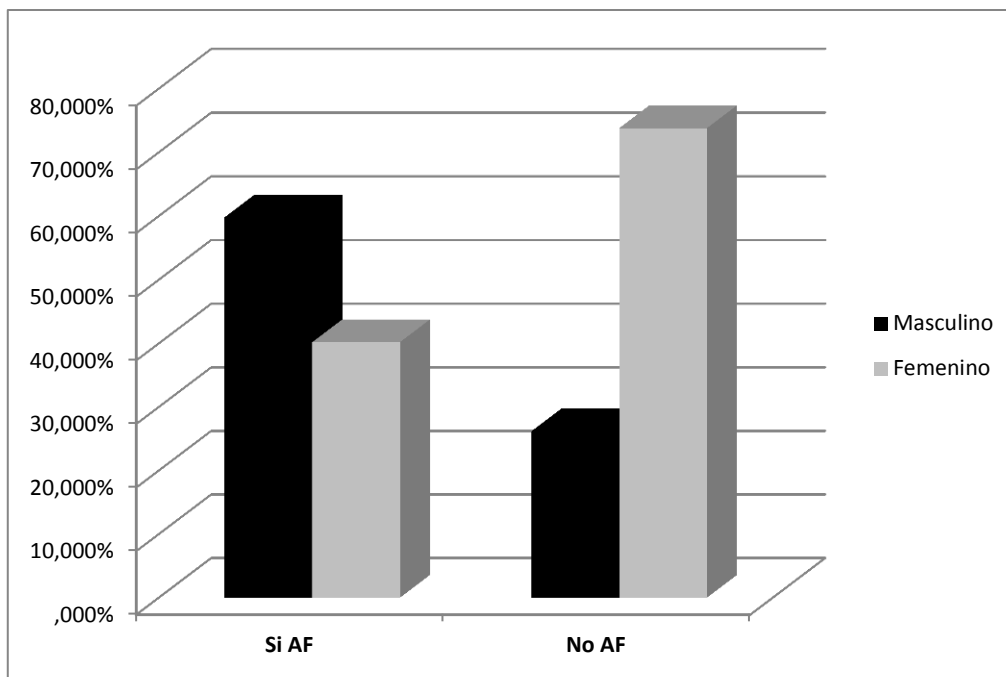


Figura V.12. Distribución del género según realización de AF.

Los datos mostraron en referencia a la modalidad de actividad física y el género diferencias estadísticamente significativas ( $p \leq .005^{**}$ ), propiciadas porque ellas hacen menos deporte que ellos (30,2% frente a 11,6%) y los chicos desarrollan más deportes colectivos con contacto que ellas (55,0% frente al 32,9%), como se desprende de la siguiente tabla.

Tabla V.12. Distribución del género según modalidad de AF. ( $p = .000$ )

Género		Modalidad de AF					Total
		No Practica	Individual con Contacto	Individual sin Contacto	Colectivo con Contacto	Colectivo sin Contacto	
Masculino	Recuento	66	57	85	312	47	567
	% Sexo	11,6%	10,1%	15,0%	55,0%	8,3%	100,0%
	% AF	30,7%	59,4%	47,8%	65,8%	48,5%	53,5%
Femenino	Recuento	149	39	93	162	50	493
	% Sexo	30,2%	7,9%	18,9%	32,9%	10,1%	100,0%
	% AF	69,3%	40,6%	52,2%	34,2%	51,5%	46,5%
Total	Recuento	215	96	178	474	97	1060
	% Sexo	20,3%	9,1%	16,8%	44,7%	9,2%	100,0%
	% AF	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

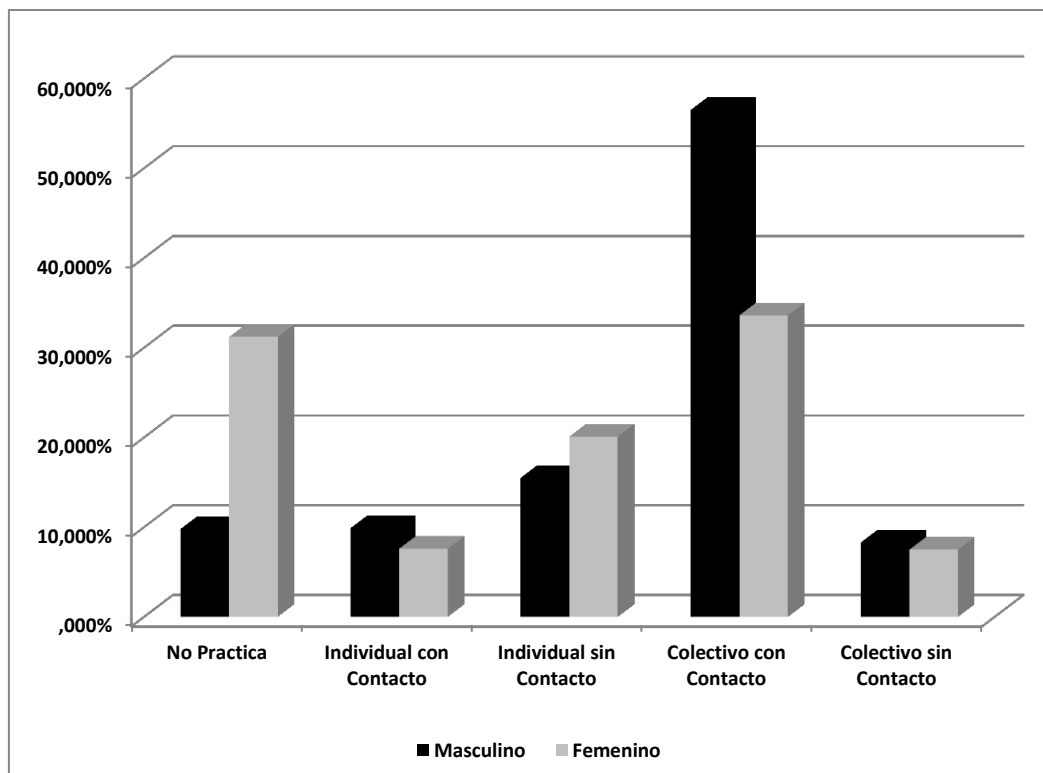


Figura V.13. Distribución del género según modalidad de realización de AF.

Destacar que los datos mostraron en referencia a la actividad física y el lugar de residencia la no aparición de diferencias estadísticamente significativas ( $p=.051$ ), como se observa en la siguiente tabla:

Tabla V.13. Curso y práctica de actividad física. ( $p=.051$ )

Curso		AF		Total
		Si	No	
1º ESO	Recuento	229	39	268
	% de Curso	85,4%	14,6%	100,0%
	% de AF	27,1%	18,1%	25,3%
2º ESO	Recuento	198	52	250
	% de Curso	79,2%	20,8%	100,0%
	% de AF	23,4%	24,2%	23,6%
3º ESO	Recuento	236	69	305
	% de Curso	77,4%	22,6%	100,0%
	% de AF	27,9%	32,1%	28,8%
4º ESO	Recuento	182	55	237
	% de Curso	76,8%	23,2%	100,0%
	% de AF	21,5%	25,6%	22,4%
Total	Recuento	845	215	1060
	% de Curso	79,7%	20,3%	100,0%
	% de AF	100,0%	100,0%	100,0%

Igualmente tampoco se percibieron diferencias estadísticamente significativas ( $p=.057$ ), al relacionar modalidad de actividad física y el curso como puede observarse en la siguiente tabla.

*Tabla V.14. Distribución del curso según modalidad de AF. ( $p=.057$ )*

Curso		Modalidad de AF					Total
		No Practica	Individual con Contacto	Individual sin Contacto	Colectivo con Contacto	Colectivo sin Contacto	
1° ESO	Recuento	39	27	38	131	33	268
	% Curso	14,6%	10,1%	14,2%	48,9%	12,3%	100,0%
	% Modalidad	18,1%	28,1%	21,3%	27,6%	34,0%	25,3%
2° ESO	Recuento	52	21	47	110	20	250
	% Curso	20,8%	8,4%	18,8%	44,0%	8,0%	100,0%
	% Modalidad	24,2%	21,9%	26,4%	23,2%	20,6%	23,6%
3° ESO	Recuento	69	32	57	129	18	305
	% Curso	22,6%	10,5%	18,7%	42,3%	5,9%	100,0%
	% Modalidad	32,1%	33,3%	32,0%	27,2%	18,6%	28,8%
4° ESO	Recuento	55	16	36	104	26	237
	% Curso	23,2%	6,8%	15,2%	43,9%	11,0%	100,0%
	% Modalidad	25,6%	16,7%	20,2%	21,9%	26,8%	22,4%
Total	Recuento	215	96	178	474	97	1060
	% Curso	20,3%	9,1%	16,8%	44,7%	9,2%	100,0%
	% Modalidad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## V.2.2. VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y ACADÉMICAS

Respecto a la distribución del género y el curso según las variables de tipo académico, el análisis indicó que en lo referente a los resultados estadísticos de la variable calificaciones medias en relación con las variables objeto de estudio no generó diferencias estadísticamente significativas ( $p=.234$ ) por género.

Igualmente señalar que se hallaron diferencias estadísticamente significativas ( $p=.000^{**}$ ) entre las calificaciones de los participantes y el curso, de esta forma destacar que en primer curso de la ESO es donde menor número de asignaturas pendientes encontramos (19,4%) y donde más sobresalientes hallamos (27,6%), datos opuestos a lo acontecido en los otros tres cursos donde el número de aprobados con asignaturas pendientes oscila en torno al 30%, y el número de sobresalientes oscila entre el 6% y el 11%, como se aprecia en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.15. Calificaciones Medias según variables sociodemográficas.

Parámetros		Con Asignaturas Pendientes		Aprobado		Notable		Sobresaliente		X <sup>2</sup>
		N	%	N	%	N	%	N	%	p
		<b>Género</b>	Masculino	164	28,9%	159	28,0%	177	31,2%	67
	Femenino	136	27,6%	125	25,4%	153	31,0%	79	16,0%	
<b>Curso</b>	1º Curso	52	19,4%	64	23,9%	78	29,1%	74	27,6%	.000**
	2º Curso	92	36,8%	68	27,2%	74	29,6%	16	6,4%	
	3º Curso	87	28,5%	79	25,9%	104	34,1%	35	11,5%	
	4º Curso	69	29,1%	73	30,8%	74	31,2%	21	8,9%	

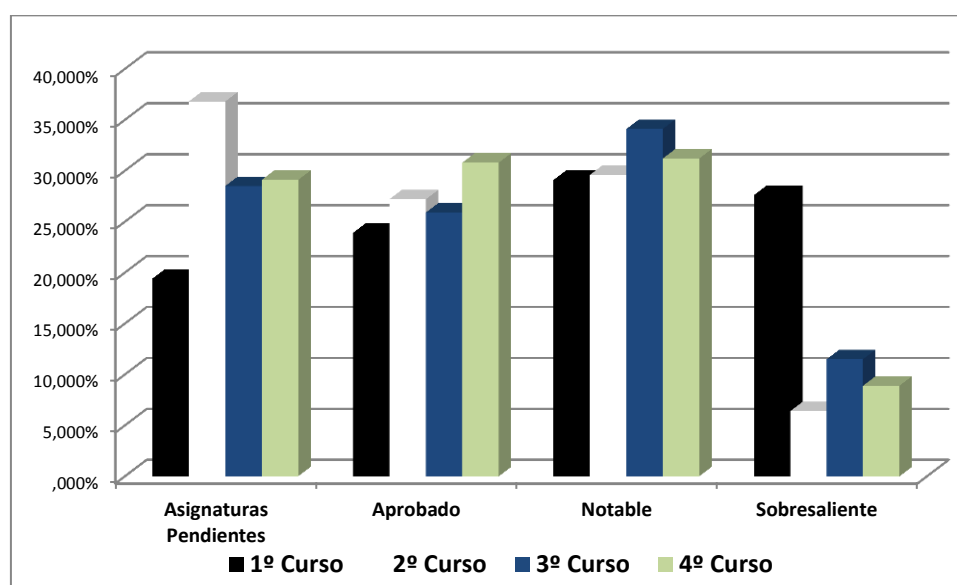


Figura V.14. Distribución del curso según calificaciones.

En relación a los itinerarios curriculares en base a los parámetros analizados se hallaron diferencias estadísticamente significativas en el caso del género ( $p \leq .005^{**}$ ), revelando estos resultados que había mayor opción de Trabajar y matricularse en Formación Profesional en los estudiantes varones (19%) que en las chicas (13,2%); en el mismo sentido señalar que los valores en los cuatro cursos de la ESO fueron homogéneos en las tres categorías descritas.

Tabla V.16. Itinerarios Curriculares según variables sociodemográficas

Parámetros		Trabajar		Formación Profesional		Bachillerato		X <sup>2</sup>
		N	%	N	%	N	%	p
<b>Género</b>	Masculino	32	5,6%	76	13,4%	459	81,0%	.014**
	Femenino	26	5,3%	39	7,9%	428	86,8%	
<b>Curso</b>	1º Curso	19	7,1%	23	8,6%	226	84,3%	.544
	2º Curso	16	6,4%	29	11,6%	205	82%	
	3º Curso	13	4,3%	35	11,5%	257	84,3%	
	4º Curso	10	4,2%	28	11,8%	199	84%	

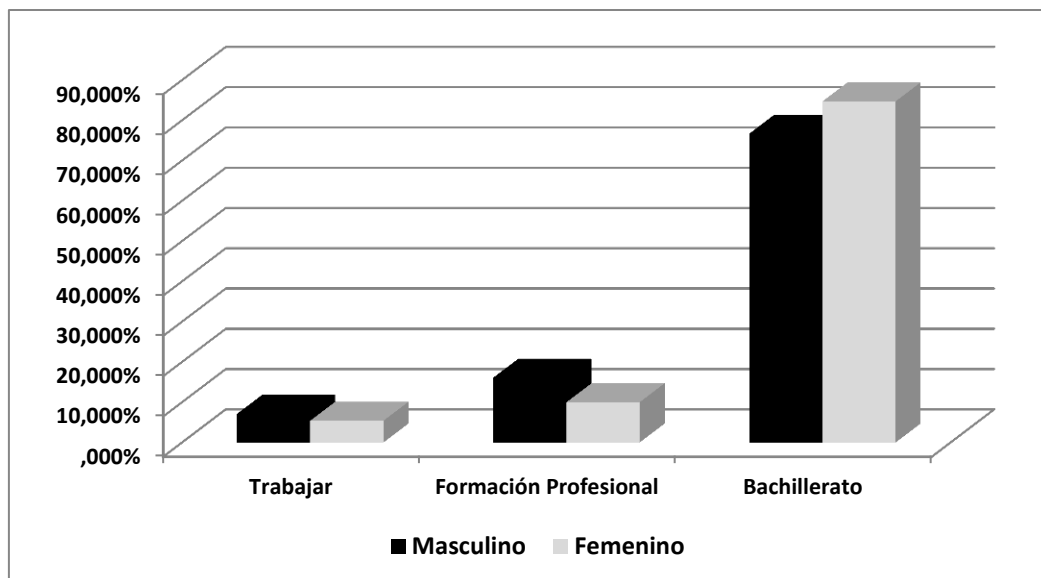


Figura V.15. Distribución del sexo según itinerario curricular.

### V.2.3. VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y DE CONDUCTA

En cuanto a los parámetros del género y curso de los adolescentes según las variables de conducta a continuación se exponen los resultados obtenidos. En primer lugar el análisis indicó que por género se apreciaban diferencias estadísticamente significativas ( $p \leq .005^{**}$ ) en la agresividad manifiesta o directa motivado por mayores valores medios en los adolescentes masculinos en todos los casos (manifiesta pura, reactiva e instrumental); por el contrario en la relacional o indirecta se percibieron cifras similares excepto en la relacional pura (mayor en las chicas) con  $p = .008^{**}$ , como se desprende de los resultados de la siguiente tabla.

Tabla V.17. Distribución del género según agresividad

Parámetros	Masculino		Femenino		$X^2$ $p$
	<i>M</i>	<i>D.T</i>	<i>M</i>	<i>D.T</i>	
Agresividad <b>Manifiesta o Directa</b>	1,29	,344	1,23	,279	.004**
Agresividad Manifiesta Pura	1,21	,346	1,17	,285	.034**
Agresividad Manifiesta Reactiva	1,56	,592	1,49	,504	.039**
Agresividad Manifiesta Instrumental	1,14	,285	1,08	,226	.000**
<b>Relacional o Indirecta</b>	1,23	,263	1,24	,265	.431
Agresividad Relacional Pura	1,15	,264	1,19	,265	.008**
Agresividad Relacional Reactiva	1,43	,437	1,43	,421	.851
Agresividad Relacional Instrumental	1,12	,262	1,11	,275	.541

En la figura se aprecian de manera más visual las diferencias anteriormente citadas en la tabla:

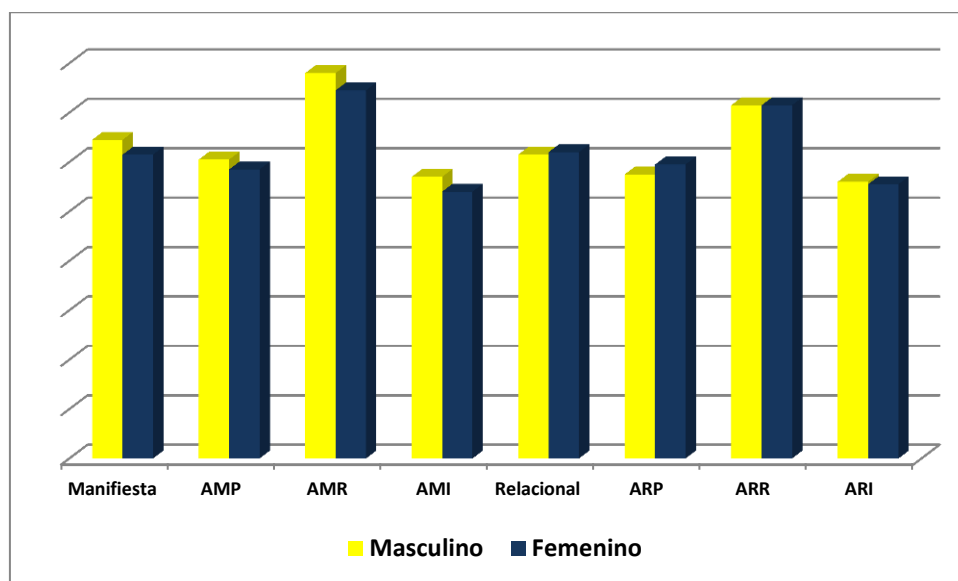


Figura V.16. Distribución del género según agresividad.

En lo que respecta a las tres subescalas de victimización, los datos reportaron que por género tanto en la física como en la relacional se observaban diferencias estadísticamente significativas ( $p \leq .005^{**}$ ), no ocurriendo esto en la de tipo verbal. Específicamente a este respecto señalar que los valores medios eran mayores en el género masculino en cuanto a victimización física, mientras que este hecho se invertía en el caso de la relacional (incremento valores medios en las chicas), como puede apreciarse en la siguiente tabla.

Tabla V.18. Distribución del género según tipos de victimización.

Parámetros		Masculino		Femenino		$X^2$ $p$
		<i>M</i>	<i>D.T</i>	<i>M</i>	<i>D.T</i>	
Victimización	Verbal	1,62	,505	1,62	,506	.797
	Física	1,25	,358	1,18	,254	.000**
	Relacional	1,41	,417	1,56	,446	.000**

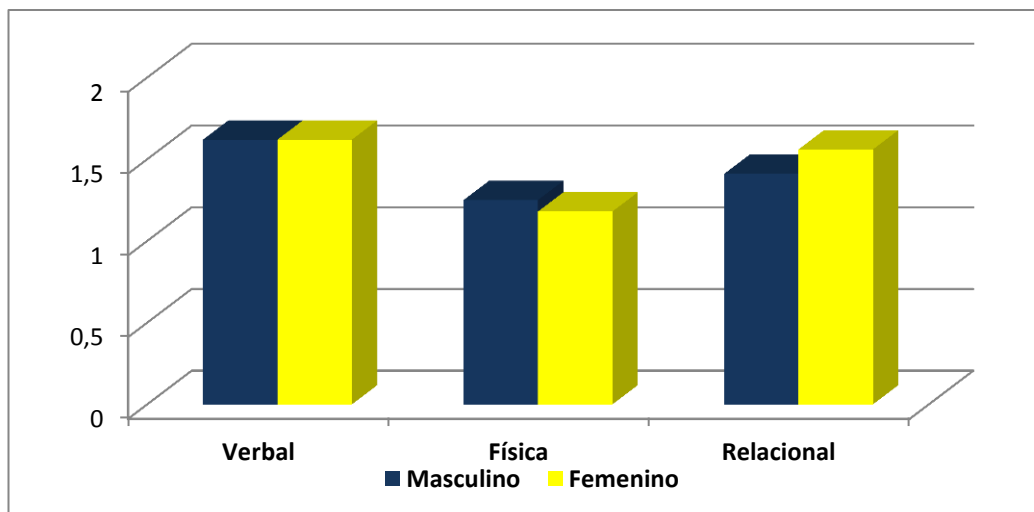


Figura V.17. Distribución del género según victimización.

Los resultados estadísticos que se desprenden de la variable Bullying en relación con el género, determinó diferencias estadísticamente significativas en todos los casos ( $p \leq .005^{**}$ ), revelando que había más acosadores entre los varones y que eran más testigos de estos hechos mientras las chicas lo sufrían más y a la vez percibían menos estos hechos.

Tabla V.19. Distribución del género según el Bullying.

Parámetros		Testigo, no involucrado		Acosador		Víctima		Ninguna de las anteriores		$X^2$
		N	%	N	%	N	%	N	%	p
Género	Masculino	325	57,3%	31	5,5%	57	10,1%	154	27,2%	.001**
	Femenino	239	48,5%	14	2,8%	58	11,8%	182	36,9%	

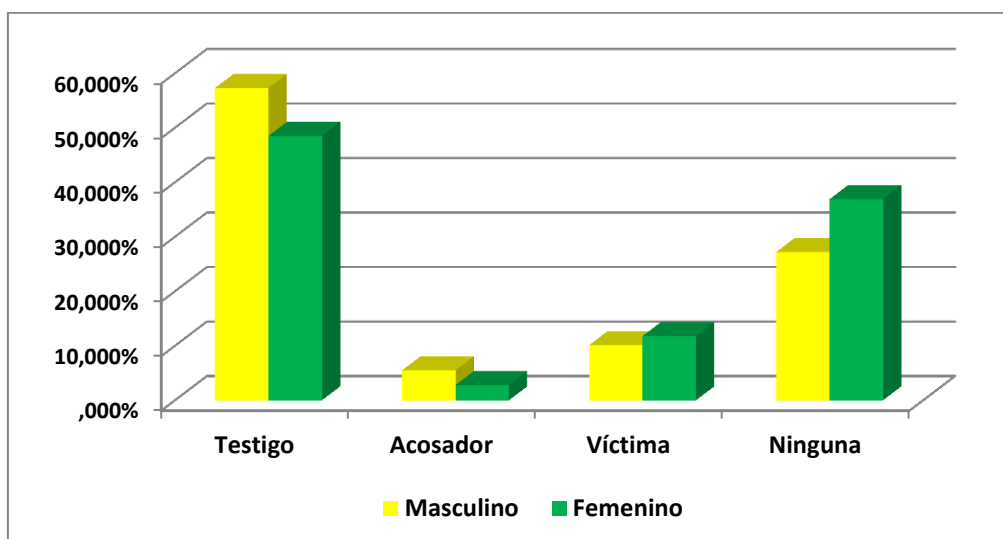


Figura V.18. Distribución del género según Bullying.

En cuanto a la conducta violenta y el curso, debemos señalar que los resultados mostraron cierta heterogeneidad, de esta forma en la de tipo “manifiesta” se detectó falta de correspondencia ( $p \leq .05^{**}$ ), al igual que la manifiesta pura y reactiva, generándose una tendencia media mayor en comportamientos agresivos conforme se aumenta en curso, al igual que en la relacional pura. En el resto de categorías no se hallaron diferencias estadísticamente significativas, como se puede apreciar en la siguiente tabla:

*Tabla V.20. Distribución de los ítems de conducta violenta en función del curso.*

Curso	Media	D.T	Error típ. de la media	Sig.	
<b>Agresividad Manifiesta</b>	1°ESO	1,23	,311	,019	.027**
	2°ESO	1,25	,321	,020	
	3°ESO	1,26	,300	,017	
	4°ESO	1,31	,332	,022	
<b>Agresividad Manifiesta Pura</b>	1°ESO	1,15	,306	,019	.013**
	2°ESO	1,18	,300	,019	
	3°ESO	1,20	,315	,018	
	4°ESO	1,25	,352	,023	
<b>Agresividad Manifiesta Reactiva</b>	1°ESO	1,45	,546	,033	.012**
	2°ESO	1,49	,565	,036	
	3°ESO	1,55	,532	,030	
	4°ESO	1,60	,567	,037	
<b>Agresividad Manifiesta Instrumental</b>	1°ESO	1,11	,272	,017	.103
	2°ESO	1,12	,269	,017	
	3°ESO	1,08	,236	,014	
	4°ESO	1,14	,266	,017	
<b>Agresividad Relacional</b>	1°ESO	1,23	,280	,017	.065
	2°ESO	1,23	,267	,017	
	3°ESO	1,22	,240	,014	
	4°ESO	1,27	,270	,018	
<b>Agresividad Relacional Pura</b>	1°ESO	1,15	,266	,016	.015**
	2°ESO	1,15	,247	,016	
	3°ESO	1,16	,270	,015	
	4°ESO	1,22	,274	,018	
<b>Agresividad Relacional Reactiva</b>	1°ESO	1,40	,451	,028	.0163
	2°ESO	1,43	,422	,027	
	3°ESO	1,41	,404	,023	
	4°ESO	1,48	,441	,029	
<b>Agresividad Relacional Instrumental</b>	1°ESO	1,14	,325	,020	.051
	2°ESO	1,12	,274	,017	
	3°ESO	1,08	,199	,011	
	4°ESO	1,13	,266	,017	



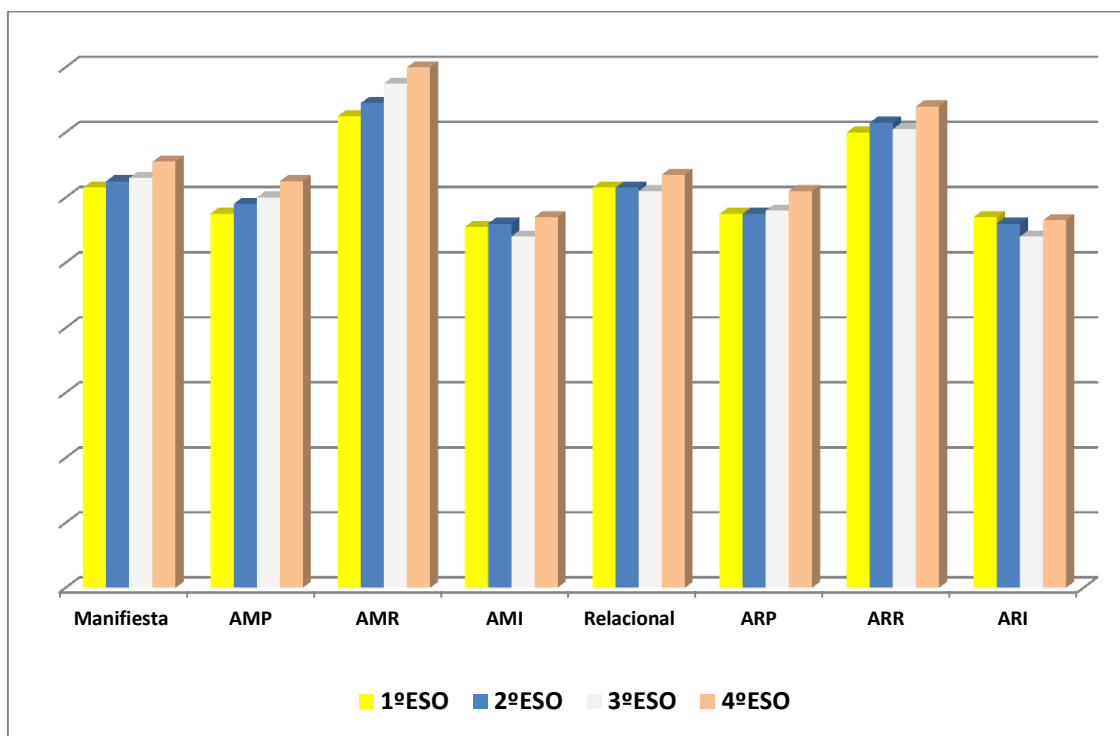


Figura V.19. Distribución del curso según agresividad.

No se encontraron diferencias entre la victimización y el curso como se desprende de la siguiente tabla y figura.

Tabla V.21. Implicación del curso con la victimización.

Parámetros		1ºESO		2ºESO		3ºESO		4ºESO		X <sup>2</sup>
		M	D.T	M	D.T	M	D.T	M	D.T	
Victimización	Verbal	1,61	,534	1,58	,478	1,61	,511	1,68	,489	.137
	Física	1,23	,361	1,22	,308	1,20	,284	1,22	,309	.761
	Relacional	1,49	,477	1,47	,429	1,45	,423	1,51	,416	.501

En lo referente al Bullying según curso, se apreciaron diferencias estadísticamente significativas ( $p=.000^{**}$ ), propiciadas porque en el supuesto de no percibir nada (ni testigo, acoso,...), los estudiantes de 1ºESO presentan cifras del 44% frente al 23,9% y 26,6% de 3º y 4º ESO respectivamente, como se refleja en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.22. Implicación del curso con el Bullying. (p=.000)

Bullying		Curso				Total
		1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	
Nunca involucrado pero fui testigo	Recuento	113	130	190	131	564
	% Bullying	20,0%	23,0%	33,7%	23,2%	100,0%
	% Curso	42,2%	52,0%	62,3%	55,3%	53,2%
Acosador	Recuento	10	14	10	11	45
	% Bullying	22,2%	31,1%	22,2%	24,4%	100,0%
	% Curso	3,7%	5,6%	3,3%	4,6%	4,2%
Sufrió acoso	Recuento	27	24	32	32	115
	% Bullying	23,5%	20,9%	27,8%	27,8%	100,0%
	% Curso	10,1%	9,6%	10,5%	13,5%	10,8%
No testigo, no víctima, no acosador	Recuento	118	82	73	63	336
	% Bullying	35,1%	24,4%	21,7%	18,8%	100,0%
	% Curso	44,0%	32,8%	23,9%	26,6%	31,7%
Total	Recuento	268	250	305	237	1060
	% Bullying	25,3%	23,6%	28,8%	22,4%	100,0%
	% Curso	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

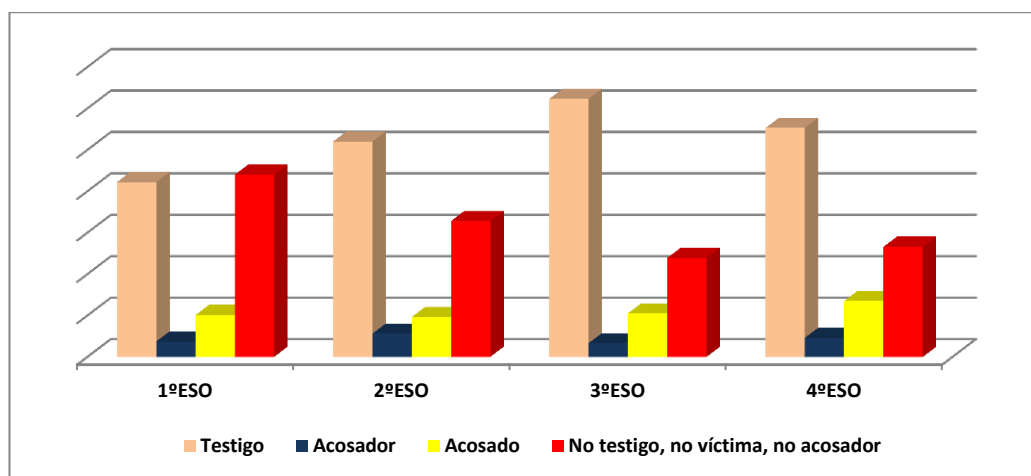


Figura V.20. Distribución del curso según Bullying.

## V.2.4. VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y DE AUTOESTIMA

En lo referente al estudio de los parámetros de género y curso según la variable de autoestima, el análisis indicó la aparición de diferencias estadísticamente significativas entre autoestima y género ( $p \leq .005^{**}$ ), propiciadas porque los varones presentan una autoestima incrementada (55,9%) frente a las chicas (45,8%); invirtiéndose los datos en la autoestima baja; del mismo modo en relación con el curso no se hallan diferencias por lo que los datos son bastantes similares en los cuatro cursos dispuestos como se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla V.23. Distribución del género y lugar de residencia según autoestima.

Parámetros		Baja		Media		Alta		X <sup>2</sup>
		N	%	N	%	N	%	p
Género	Masculino	105	18,5%	145	25,6%	317	55,9%	.004**
	Femenino	121	24,5%	146	29,6%	226	45,8%	
Curso	1ºESO	48	17,9%	73	27,2%	147	54,9%	.123
	2ºESO	54	21,6%	63	25,2%	133	53,2%	
	3ºESO	59	19,3%	88	28,9%	158	51,8%	
	4ºESO	66	27,4%	67	28,3%	105	44,3%	

### V.2.5. VARIABLES FÍSICO-DEPORTIVAS Y ACADÉMICAS

Si atendemos a las variables físico-deportivas (práctica de AF y modalidad de realización) según los parámetros de calificación media e itinerario, en primer lugar el análisis indicó que en cuanto a las notas medias o calificaciones no se apreciaban diferencias estadísticamente significativas ni por modalidad ni por práctica regular de actividad física, como se desprende de los resultados de la siguiente tabla.

Tabla V.24. Distribución de la práctica y modalidad de AF según calificación.

Parámetros		Con Asignaturas		Aprobado		Notable		Sobresaliente		X <sup>2</sup>
		N	%	N	%	N	%	N	%	p
Práctica AF	Si AF	238	28,2%	223	26,4%	268	31,7%	116	13,7%	.864
	No AF	62	28,8%	61	28,4%	62	28,8%	30	14,0%	
Modalidad AF	No Practica	62	28,8%	61	28,4%	62	28,8%	30	14,0%	.219
	Individuales con Contacto	28	29,2%	27	28,1%	28	29,2%	13	13,5%	
	Individuales sin Contacto	47	26,4%	56	31,5%	47	26,4%	28	15,7%	
	Colectivos con Contacto	142	30,0%	122	25,7%	154	32,5%	56	11,8%	
	Colectivos sin Contacto	21	21,6%	18	18,6%	39	40,2%	19	19,6%	

Tampoco se apreciaron diferencias estadísticamente significativas entre la práctica de actividad física (p=.456) y modalidad (p=.196), como se puede ver en los resultados de la siguiente tabla.

Tabla V.25. Distribución de la práctica y modalidad de AF según itinerario.

Parámetros		Trabajar		Formación Profesional		Bachillerato		X <sup>2</sup>
		N	%	N	%	N	%	p
Práctica AF	Si AF	44	5,2%	96	13,1%	705	83,4%	.456
	No AF	14	6,5%	19	11,4%	182	84,7%	
Modalidad AF	No Practica	14	6,5%	19	11,4%	182	84,7%	.196
	Individuales con Contacto	10	10,4%	10	10,4%	76	79,2%	
	Individual sin Contacto	6	3,4%	25	14,0%	147	82,6%	
	Colectivo con Contacto	21	4,4%	53	11,2%	400	84,4%	
	Colectivos sin Contacto	7	7,2%	8	8,2%	82	84,5%	

## V.2.6. VARIABLES FÍSICO-DEPORTIVAS Y DE CONDUCTA

En lo referente a la práctica de AF según los comportamientos de agresividad no se hallaron diferencias estadísticamente significativas ( $p \geq .005^{**}$ ) en ninguna de las tipologías de Agresividad (Manifiesta y Relacional), ni en sus tres subescalas, derivándose por tanto que los adolescentes tanto practicantes como no de actividad física obtenían cifras similares, como se puede observar en la siguiente tabla.

*Tabla V.26. Distribución de los ítems de conducta violenta en función de la práctica de Actividad Física.*

Práctica de Actividad Física		Media	D.T	Sig.
Agresividad Manifiesta	Si Practica	1,27	,314	.655
	No Practica	1,25	,325	
Agresividad Manifiesta Pura	Si Practica	1,19	,315	.927
	No Practica	1,19	,335	
Agresividad Manifiesta Reactiva	Si Practica	1,53	,547	.702
	No Practica	1,51	,579	
Agresividad Manifiesta Instrumental	Si Practica	1,11	,265	.502
	No Practica	1,10	,244	
Agresividad Relacional	Si Practica	1,23	,260	.180
	No Practica	1,26	,281	
Agresividad Relacional Pura	Si Practica	1,16	,265	.095
	No Practica	1,20	,265	
Agresividad Relacional Reactiva	Si Practica	1,42	,431	.492
	No Practica	1,45	,422	
Agresividad Relacional Instrumental	Si Practica	1,11	,255	.225
	No Practica	1,13	,313	

Analizando la Actividad Física y su práctica, en cuanto a la victimización los resultados no se mostraron diferencias estadísticamente significativas ( $p \geq .005^{**}$ ) en la relación con casi todas las variables, exceptuando la Victimización Relacional ( $p = .703$ ), de esta manera como se observa en la siguiente tabla los adolescentes practicantes asiduos de actividad física obtenían cifras menos elevadas ( $M = 1,46$ ) frente a  $M = 1,54$  en los no practicantes.

*Tabla V.27. Distribución de la práctica de Actividad Física con respecto a la victimización.*

Parámetros	Si A.F		No A.F		$X^2$	
	M	D.T	M	D.T		
Victimización	Verbal	1,62	,503	1,63	,515	.762
	Física	1,22	,304	1,19	,357	.160
	Relacional	1,46	,429	1,54	,465	.024**

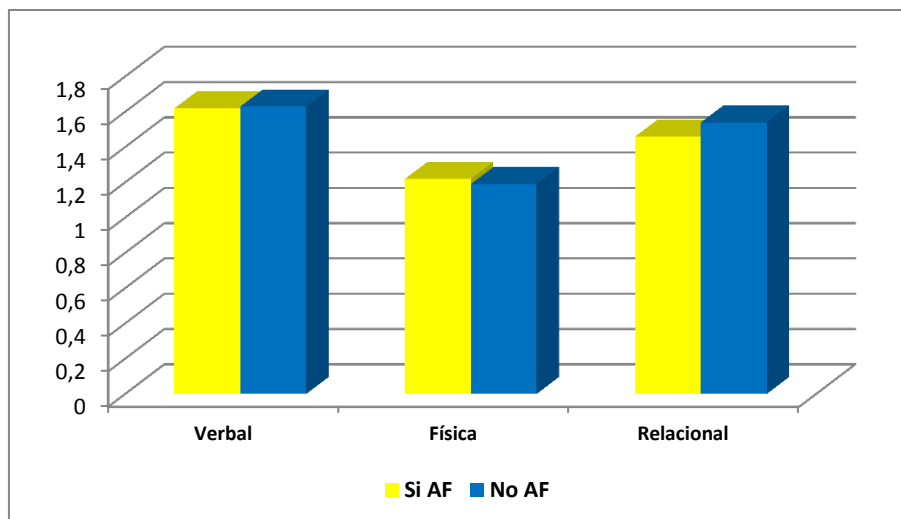


Figura V.21. Distribución de la victimización según práctica deportiva.

También se generaron diferencias en el caso de la práctica con el Bullying ( $p=.048^{**}$ ), estas vinieron propiciadas porque en los acosadores eran más asiduos practicantes de AF (4,9% frente al 1,9%), y en los que no se percataban de nada sucedía al contrario (38,1% frente al 30,1%).

Tabla V.28. Distribución de la práctica de Actividad Física con respecto al Bullying.

Parámetros	Si A.F		No A.F		$X^2$	
	N	%	N	%		
Bullying	Testigo, no involucrado	458	54,2%	106	49,3%	.048**
	Acosador	41	4,9%	4	1,9%	
	Víctima	92	10,9%	23	10,7%	
	Ninguna de las anteriores	254	30,1%	82	38,1%	

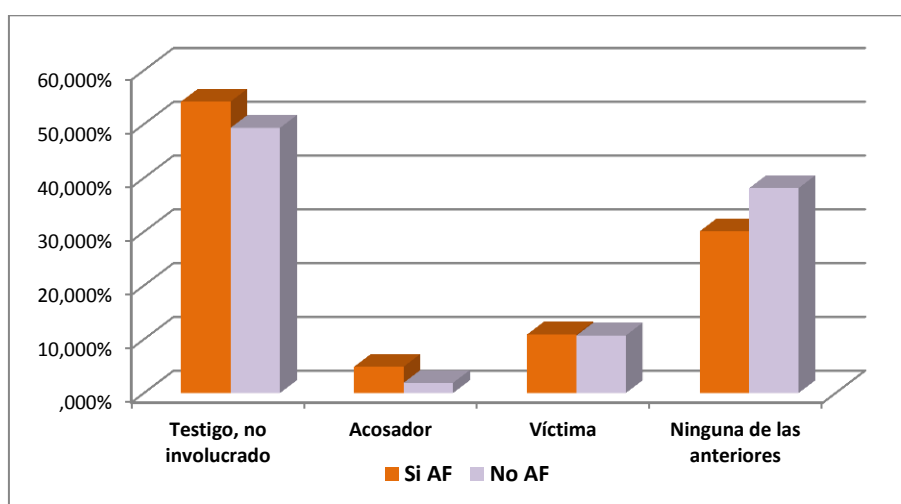


Figura V.22. Distribución del Bullying según práctica deportiva.

Se establecen diferencias estadísticamente significativas ( $p \leq .005^{**}$ ) al relacionar la agresividad manifiesta y sus tipos con las diferentes modalidades deportivas, de esta

forma como se desprende de los datos de la siguiente tabla en el caso de los participantes que no practican puntúan de una manera más elevada esta opción (M=1,35), que el resto de opciones, al igual que sucede en la agresividad manifiesta relacional. En el caso de la agresividad manifiesta pura, aquellos adolescentes que desarrollan actividades colectivas sin contacto son los que mayores valores medios presentan (M=1,51) con respecto al resto de modalidades. En el caso de la agresividad relacional no se detectan en ninguna opción diferencias estadísticas significativas.

*Tabla V.29. Distribución de la modalidad de AF según Agresividad.*

Conductas Violentas		Media	Desviación Típica	X <sup>2</sup>
<b>Agresividad Manifiesta</b>	No Practica	1,35	,376	,012**
	Individual con Contacto	1,25	,293	
	Individual sin Contacto	1,27	,322	
	Colectivo con Contacto	1,19	,213	
	Colectivo sin Contacto	1,19	,335	
<b>Agresividad Manifiesta Pura</b>	No Practica	1,28	,373	,029**
	Individual con Contacto	1,16	,281	
	Individual sin Contacto	1,20	,324	
	Colectivo con Contacto	1,14	,247	
	Colectivo sin Contacto	1,51	,579	
<b>Agresividad Manifiesta Reactiva</b>	No Practica	1,63	,624	,109
	Individual con Contacto	1,52	,519	
	Individual sin Contacto	1,53	,553	
	Colectivo con Contacto	1,41	,468	
	Colectivo sin Contacto	1,10	,244	
<b>Agresividad Manifiesta Instrumental</b>	No Practica	1,18	,327	,010**
	Individual con Contacto	1,09	,261	
	Individual sin Contacto	1,12	,270	
	Colectivo con Contacto	1,05	,131	
	Colectivo sin Contacto	1,26	,281	
<b>Agresividad Relacional</b>	No Practica	1,26	,263	,551
	Individual con Contacto	1,22	,265	
	Individual sin Contacto	1,23	,265	
	Colectivo con Contacto	1,22	,214	
	Colectivo sin Contacto	1,20	,265	
<b>Agresividad Relacional Pura</b>	No Practica	1,18	,278	,431
	Individual con Contacto	1,16	,286	
	Individual sin Contacto	1,15	,256	
	Colectivo con Contacto	1,18	,256	
	Colectivo sin Contacto	1,45	,422	
<b>Agresividad Relacional Reactiva</b>	No Practica	1,47	,457	,684
	Individual con Contacto	1,40	,431	
	Individual sin Contacto	1,42	,436	
	Colectivo con Contacto	1,41	,384	
	Colectivo sin Contacto	1,13	,313	
<b>Agresividad Relacional Instrumental</b>	No Practica	1,12	,238	,635
	Individual con Contacto	1,10	,261	
	Individual sin Contacto	1,11	,265	
	Colectivo con Contacto	1,09	,214	
	Colectivo sin Contacto	1,08	,207	

Analizando las modalidades de Actividad Física y su práctica, en cuanto a la victimización y el Bullying los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas ( $p \leq .005^{**}$ ) en ninguno de los casos como se desprende de las siguiente tabla.

*Tabla V.30. Distribución de la modalidad de AF según Victimización*

	Victimización	Media	Desviación Típica	$\chi^2$
Victimización Verbal	No Practica	1,63	,515	,847
	Individual con Contacto	1,65	,540	
	Individual sin Contacto	1,64	,552	
	Colectivo con Contacto	1,60	,495	
	Colectivo sin Contacto	1,60	,402	
Victimización Física	No Practica	1,19	,357	,282
	Individual con Contacto	1,21	,279	
	Individual sin Contacto	1,25	,359	
	Colectivo con Contacto	1,22	,293	
	Colectivo sin Contacto	1,19	,266	
Victimización Relacional	No Practica	1,54	,465	,085
	Individual con Contacto	1,45	,445	
	Individual sin Contacto	1,51	,486	
	Colectivo con Contacto	1,45	,414	
	Colectivo sin Contacto	1,46	,366	

*Tabla V.31. Distribución de la modalidad de AF según Bullying*

Parámetros	Testigo		Acosador		Victima		Nada de lo Anterior		$\chi^2$	
	N	%	N	%	N	%	N	%	p	
Modalidad AF	No Practica	106	49,3%	4	1,9%	23	10,7%	82	38,1%	.243
	Individuales con Contacto	51	53,1%	7	7,3%	9	10,7%	29	38,1%	
	Individuales sin Contacto	100	56,2%	8	4,5%	25	14,0%	45	25,3%	
	Colectivos con Contacto	252	53,2%	20	4,2%	50	10,5%	152	32,1%	
	Colectivos sin Contacto	55	56,7%	6	6,2%	8	8,2%	28	28,9%	

### V.2.7. VARIABLES FÍSICO-DEPORTIVAS Y DE AUTOESTIMA

Tomando ahora como referencia los análisis de la realización de actividad física en cuanto a parámetros de autoestima, los datos mostraron que la relación entre la práctica de AF y la autoestima establecían diferencias estadísticamente significativas ( $p = .001^{**}$ ); en el caso de la autoestima aquellos adolescentes practicantes de AF tenían en mayor proporción (54,1%) autoestima baja que los no practicantes (40,0%).

Tabla V.32. Distribución de la práctica de AF según Autoestima ( $p=.001$ )

Autoestima		AF		Total
		Si	No	
Autoestima Alta	Recuento	169	57	226
	% Autoestima	74,8%	25,2%	100,0%
	% de AF	20,0%	26,5%	21,3%
Autoestima Media	Recuento	219	72	291
	% Autoestima	75,3%	24,7%	100,0%
	% de AF	25,9%	33,5%	27,5%
Autoestima Baja	Recuento	457	86	543
	% Autoestima	84,2%	15,8%	100,0%
	% de AF	54,1%	40,0%	51,2%
Total	Recuento	845	215	1060
	% Autoestima	79,7%	20,3%	100,0%
	% de AF	100,0%	100,0%	100,0%

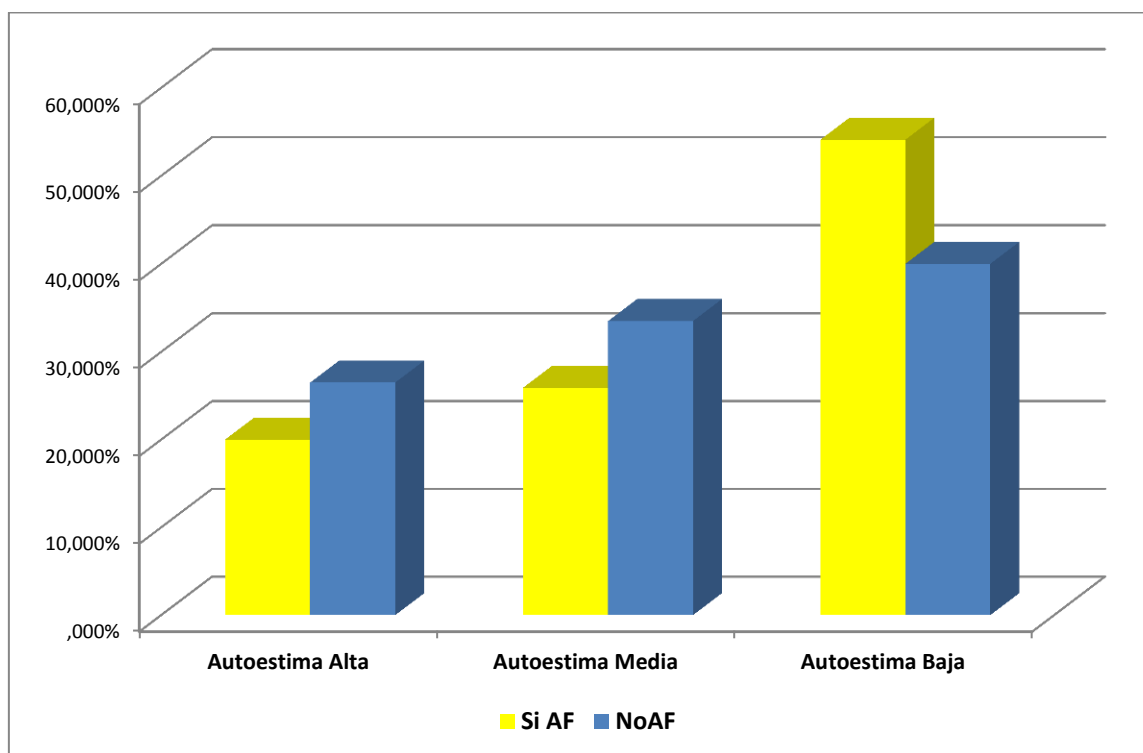


Figura V.23. Distribución de la autoestima según práctica deportiva.

Analizando las modalidades de Actividad Física y su práctica, en cuanto a la autoestima los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas ( $p \leq .005^{**}$ ), propiciadas por los no practicantes de AF que obtuvieron porcentajes más



bajos (40%) en autoestima baja que el resto de categorías con valores superiores o cercanos al 50%, como se establece en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.33. Distribución de la modalidad de AF según Autoestima (p=.007)

Autoestima		Modalidad de AF					Total
		No Practica	Individual con Contacto	Individual sin Contacto	Colectivo con Contacto	Colectivo sin Contacto	
Autoestima Alta	Recuento	57	18	45	85	21	226
	% Autoestima	25,2%	8,0%	19,9%	37,6%	9,3%	100,0%
	% AF	26,5%	18,8%	25,3%	17,9%	21,6%	21,3%
Autoestima Media	Recuento	72	26	39	123	31	291
	% Autoestima	24,7%	8,9%	13,4%	42,3%	10,7%	100,0%
	% AF	33,5%	27,1%	21,9%	25,9%	32,0%	27,5%
Autoestima Baja	Recuento	86	52	94	266	45	543
	% Autoestima	15,8%	9,6%	17,3%	49,0%	8,3%	100,0%
	% AF	40,0%	54,2%	52,8%	56,1%	46,4%	51,2%
Total	Recuento	215	96	178	474	97	1060
	% Autoestima	20,3%	9,1%	16,8%	44,7%	9,2%	100,0%
	% AF	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

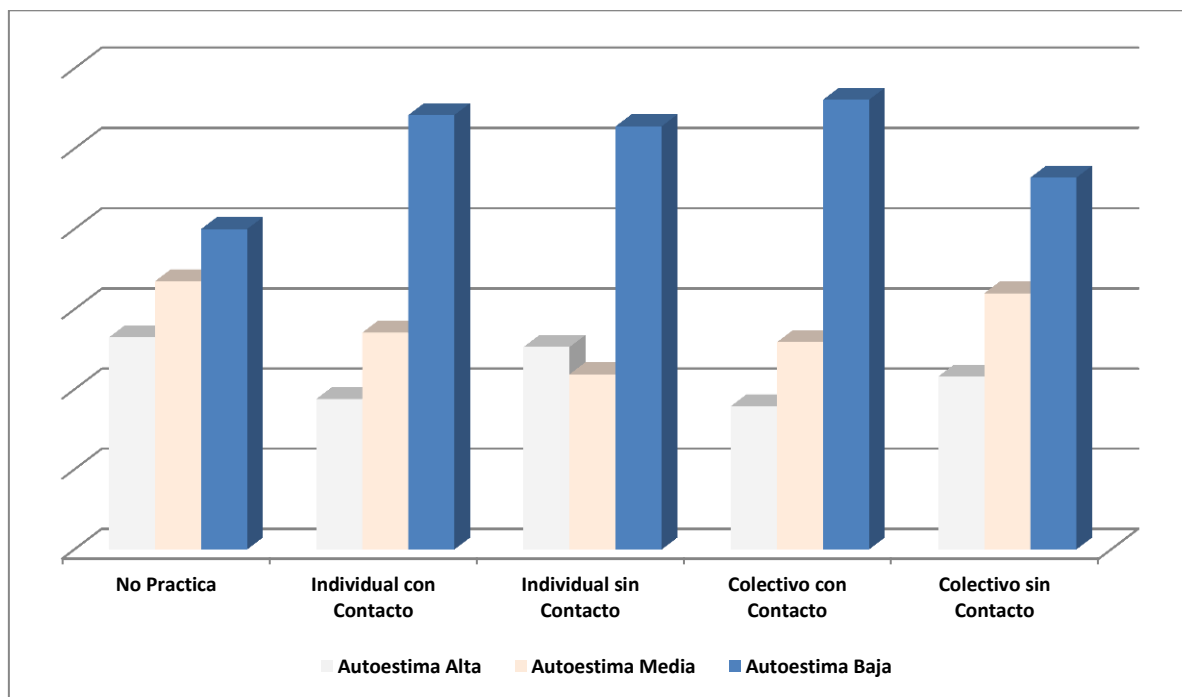


Figura V.24. Distribución de la autoestima según modalidad de práctica deportiva.

## V.2.8. VARIABLES ACADÉMICAS Y DE CONDUCTA

En lo concerniente a los resultados estadísticos que se desprenden de la variable calificaciones medias en relación con las variables de conducta en jóvenes de centros

públicos, se generan diferencias estadísticamente significativas en los casos ( $p \leq .005^{**}$ ), de agresividad manifiesta y relacional, percibiéndose en ambos casos cifras más elevadas en aquellos participantes que tenían calificaciones medias de aprobado con pendientes ( $M=1,33$  y  $1,28$  respectivamente) que el resto de notas analizadas. Esto también se aprecia en los casos de agresividad manifiesta pura, reactiva e instrumental, donde se constata que a mayor nota (sobresaliente), los valores medios de las subescalas de agresividad van disminuyendo como se puede apreciar en la siguiente tabla.

*Tabla V.34. Calificaciones Medias en base a conductas agresivas*

Agresividad y Calificaciones		Media	Desviación típica	Error típico	X <sup>2</sup>
<b>Agresividad Manifiesta</b>	Aprobado con pendientes	1,33	,360	,021	,000**
	Aprobado	1,27	,337	,020	
	Notable	1,24	,287	,016	
	Sobresaliente	1,18	,191	,016	
<b>Agresividad Manifiesta Pura</b>	Aprobado con pendientes	1,25	,357	,021	,000**
	Aprobado	1,20	,323	,019	
	Notable	1,17	,298	,016	
	Sobresaliente	1,11	,247	,020	
<b>Agresividad Manifiesta Reactiva</b>	Aprobado con pendientes	1,61	,618	,036	,001**
	Aprobado	1,54	,602	,036	
	Notable	1,49	,486	,027	
	Sobresaliente	1,41	,415	,034	
<b>Agresividad Manifiesta Instrumental</b>	Aprobado con pendientes	1,16	,303	,018	,000**
	Aprobado	1,12	,272	,016	
	Notable	1,09	,248	,014	
	Sobresaliente	1,04	,116	,010	
<b>Agresividad Relacional</b>	Aprobado con pendientes	1,28	,311	,018	,011**
	Aprobado	1,23	,232	,014	
	Notable	1,22	,264	,015	
	Sobresaliente	1,20	,204	,017	
<b>Agresividad Relacional Pura</b>	Aprobado con pendientes	1,19	,297	,017	,234
	Aprobado	1,15	,233	,014	
	Notable	1,16	,263	,014	
	Sobresaliente	1,16	,259	,021	
<b>Agresividad Relacional Reactiva</b>	Aprobado con pendientes	1,47	,469	,027	,100
	Aprobado	1,44	,429	,025	
	Notable	1,40	,415	,023	
	Sobresaliente	1,37	,367	,030	
<b>Agresividad Relacional Instrumental</b>	Aprobado con pendientes	1,17	,338	,020	,000**
	Aprobado	1,09	,215	,013	
	Notable	1,10	,263	,014	
	Sobresaliente	1,07	,176	,015	

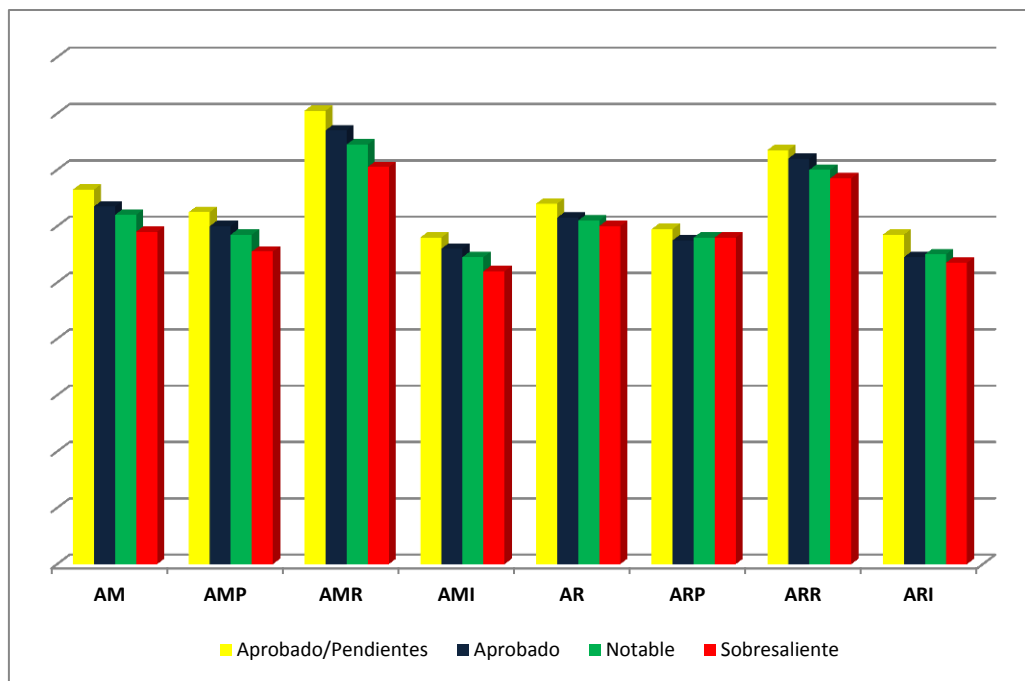


Figura V.25. Distribución de la agresividad según calificaciones.

En lo que respecta a la victimización se hallaron diferencias en el caso de la victimización física ( $p=.034^{**}$ ), generadas por los estudiantes con aprobados-pendientes que obtienen valores incrementados al resto de calificaciones; en el caso de la victimización verbal y relacional no se detectó asociación, como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla V.35. Calificaciones Medias en base a conductas de victimización

Victimización y Calificaciones		Media	Desviación típica	Error típico	$X^2$
Victimización Verbal	Aprobado con pendientes	1,65	,559	,032	,559
	Aprobado	1,60	,474	,028	
	Notable	1,60	,487	,027	
	Sobresaliente	1,63	,489	,040	
Victimización Física	Aprobado con pendientes	1,26	,341	,020	,034**
	Aprobado	1,21	,330	,020	
	Notable	1,19	,285	,016	
	Sobresaliente	1,21	,293	,024	
Victimización Relacional	Aprobado con pendientes	1,53	,455	,026	,073
	Aprobado	1,44	,420	,025	
	Notable	1,49	,450	,025	
	Sobresaliente	1,45	,393	,033	

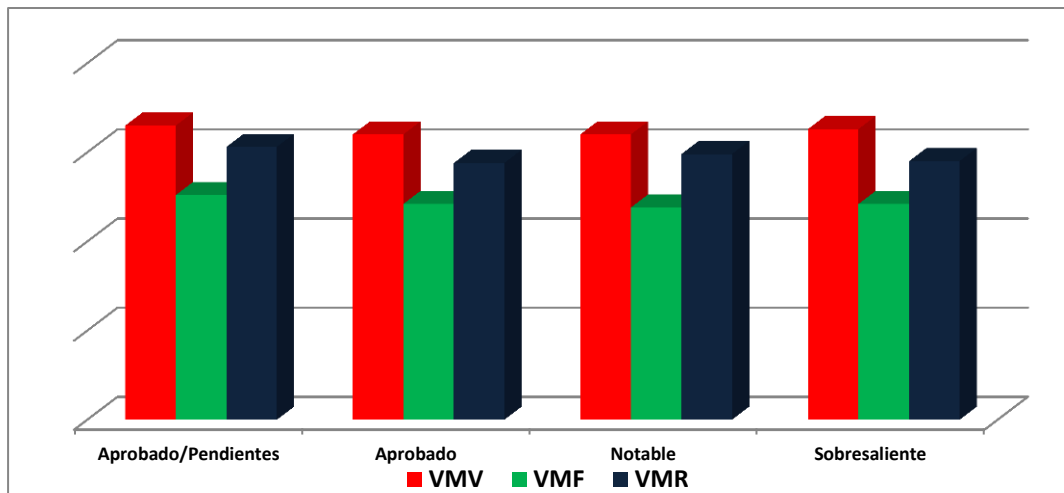


Figura V.26. Distribución de la victimización según calificaciones.

En cuanto al Bullying los datos arrojaron diferencias ( $p=.019^{**}$ ), estas vienen propiciadas por la disparidad de opiniones apreciadas en las calificaciones, de esta manera en el caso de jóvenes con sobresalientes no se producían casos de acoso; mientras en el resto de calificaciones los valores de agresión estaban en torno al 30%, mientras que en el resto de calificaciones los valores eran bastante similares como se puede apreciar en la siguiente tabla.

Tabla V.36. Calificaciones Medias en base al Bullying

Bullying		Nota Media				Total
		Aprobado Pendientes	Aprobado	Notable	Sobresaliente	
Nunca involucrado pero fui testigo	Recuento	172	141	175	76	564
	% Bullying	30,5%	25,0%	31,0%	13,5%	100,0%
	% Nota Media	57,3%	49,6%	53,0%	52,1%	53,2%
Acosador	Recuento	14	17	14	0	45
	% Bullying	31,1%	37,8%	31,1%	0,0%	100,0%
	% Nota Media	4,7%	6,0%	4,2%	0,0%	4,2%
Sufrió acoso	Recuento	39	24	34	18	115
	% Bullying	33,9%	20,9%	29,6%	15,7%	100,0%
	% Nota Media	13,0%	8,5%	10,3%	12,3%	10,8%
No testigo, no víctima, no acosador	Recuento	75	102	107	52	336
	% Bullying	22,3%	30,4%	31,8%	15,5%	100,0%
	% Nota Media	25,0%	35,9%	32,4%	35,6%	31,7%
Total	Recuento	300	284	330	146	1060
	% Bullying	28,3%	26,8%	31,1%	13,8%	100,0%
	% Nota Media	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En relación a los itinerarios curriculares en base a los parámetros analizados se hallaron diferencias estadísticamente significativas en todos los casos ( $p \leq .005^{**}$ ), excepto en la agresividad relacional pura, revelando estos resultados que los adolescentes que

pretendían cursar bachillerato en todos los casos tenían cifras medias menores de agresividad en todas sus dimensiones, que aquellos que pretendían trabajar o insertarse en la formación profesional.

*Tabla V.37. Itinerarios curriculares en base a la agresividad*

Agresividad e Itinerarios		Media	Desviación típica	Error típico	X <sup>2</sup>
<b>Agresividad Manifiesta</b>	Trabajar	1,33	,378	,050	,000**
	Formación Profesional	1,41	,428	,040	
	Bachillerato	1,24	,288	,010	
<b>Agresividad Manifiesta Pura</b>	Trabajar	1,34	,455	,060	,000**
	Formación Profesional	1,31	,395	,037	
	Bachillerato	1,17	,291	,010	
<b>Agresividad Manifiesta Reactiva</b>	Trabajar	1,54	,546	,072	,000**
	Formación Profesional	1,74	,705	,066	
	Bachillerato	1,49	,525	,018	
<b>Agresividad Manifiesta Instrumental</b>	Trabajar	1,16	,294	,039	,000**
	Formación Profesional	1,23	,371	,035	
	Bachillerato	1,09	,236	,008	
<b>Agresividad Relacional</b>	Trabajar	1,32	,326	,043	,000**
	Formación Profesional	1,31	,337	,031	
	Bachillerato	1,22	,246	,008	
<b>Agresividad Relacional Pura</b>	Trabajar	1,22	,313	,041	,070
	Formación Profesional	1,20	,314	,029	
	Bachillerato	1,16	,254	,009	
<b>Agresividad Relacional Reactiva</b>	Trabajar	1,49	,432	,057	,030**
	Formación Profesional	1,51	,486	,045	
	Bachillerato	1,41	,420	,014	
<b>Agresividad Relacional Instrumental</b>	Trabajar	1,24	,444	,058	,000**
	Formación Profesional	1,20	,351	,033	
	Bachillerato	1,09	,234	,008	

En lo que respecta a la victimización únicamente se detectaron diferencias en aquellos estudiantes que pretendían realizar bachillerato, los cuales habían sufrido menor victimización de tipo físico que los que querían insertarse de manera laboral o en la formación profesional.

*Tabla V.38. Itinerario curricular en función de la victimización*

Victimización e Itinerarios		Media	Desviación típica	Error típico	X <sup>2</sup>
<b>Victimización Verbal</b>	Trabajar	1,69	,627	,082	,365
	Formación Profesional	1,66	,594	,055	
	Bachillerato	1,61	,484	,016	
<b>Victimización Física</b>	Trabajar	1,28	,344	,045	,011**
	Formación Profesional	1,28	,401	,037	
	Bachillerato	1,20	,300	,010	
<b>Victimización Relacional</b>	Trabajar	1,56	,480	,063	,378
	Formación Profesional	1,46	,459	,043	
	Bachillerato	1,48	,431	,014	

En cuanto al Bullying los datos no arrojaron diferencias estadísticamente significativas ( $p=.198$ ) en su relación con los itinerarios curriculares como se puede apreciar.

*Tabla V.39. Itinerarios en base al Bullying*

Bullying		Itinerario			Total
		Bachillerato	FP	Trabajar	
Nunca involucrado pero fui testigo	Recuento	24	61	479	564
	% Bullying	4,3%	10,8%	84,9%	100,0%
	% Itinerario	41,4%	53,0%	54,0%	53,2%
Acosador	Recuento	0	6	39	45
	% Bullying	0,0%	13,3%	86,7%	100,0%
	% Itinerario	0,0%	5,2%	4,4%	4,2%
Sufrió acoso	Recuento	10	13	92	115
	% Bullying	8,7%	11,3%	80,0%	100,0%
	% Itinerario	17,2%	11,3%	10,4%	10,8%
No testigo, no víctima, no acosador	Recuento	24	35	277	336
	% Bullying	7,1%	10,4%	82,4%	100,0%
	% Itinerario	41,4%	30,4%	31,2%	31,7%
Total	Recuento	58	115	887	1060
	% Bullying	5,5%	10,8%	83,7%	100,0%
	% Itinerario	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## V.2.9. VARIABLES ACADÉMICAS Y DE AUTOESTIMA

Los resultados estadísticos que se desprenden de la variable Calificaciones Medias en relación con la autoestima se muestran en las siguientes tablas; en cuanto a la autoestima y calificación se aprecian diferencias ( $p=.000^{**}$ ), motivadas principalmente porque los alumnos con sobresaliente (66,4%) y notable (57,3%) tienen la autoestima más baja frente a los adolescentes con aprobados y aprobados pendientes.

*Tabla V.40. Distribución de la calificación según autoestima ( $p=.000$ )*

Autoestima		Calificaciones				Total
		Aprobado con Pendientes	Aprobado	Notable	Sobresaliente	
Autoestima Alta	Recuento	84	67	57	18	226
	% Autoestima	37,2%	29,6%	25,2%	8,0%	100,0%
	% Calificaciones	28,0%	23,6%	17,3%	12,3%	21,3%
Autoestima Media	Recuento	84	92	84	31	291
	% Autoestima	28,9%	31,6%	28,9%	10,7%	100,0%
	% Calificaciones	28,0%	32,4%	25,5%	21,2%	27,5%
Autoestima Baja	Recuento	132	125	189	97	543
	% Autoestima	24,3%	23,0%	34,8%	17,9%	100,0%
	% Calificaciones	44,0%	44,0%	57,3%	66,4%	51,2%
Total	Recuento	300	284	330	146	1060
	% Autoestima	28,3%	26,8%	31,1%	13,8%	100,0%
	% Calificaciones	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

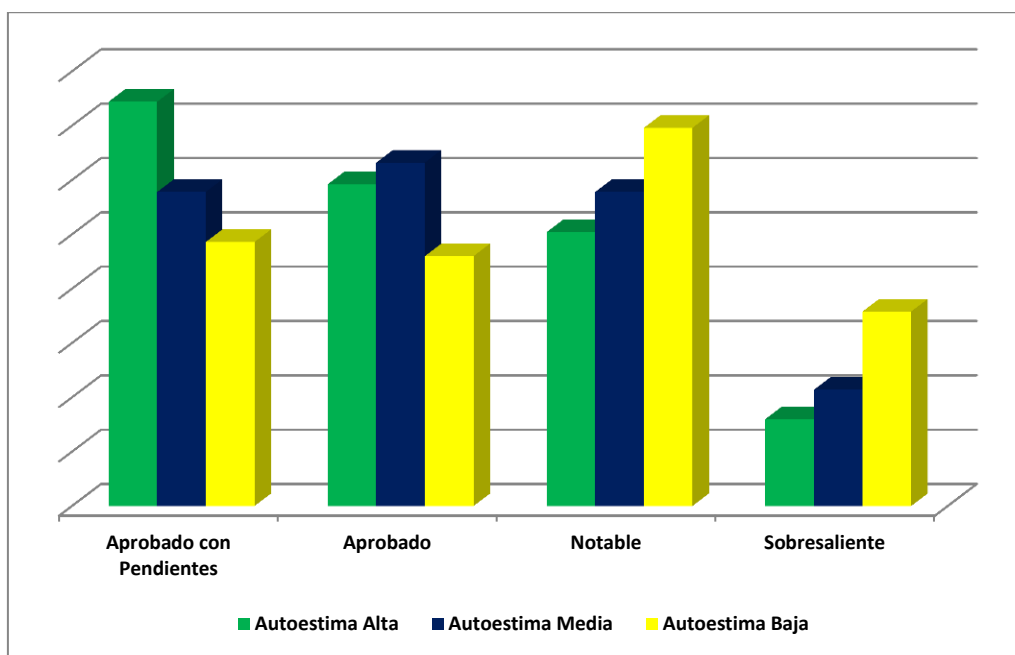


Figura V.27. Distribución de la autoestima según calificación.

En cuanto a la autoestima y el itinerario los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas ( $p=.151$ ), como puede observarse en la siguiente tabla de datos.

Tabla V.41. Distribución del itinerario según autoestima ( $p=.151$ )

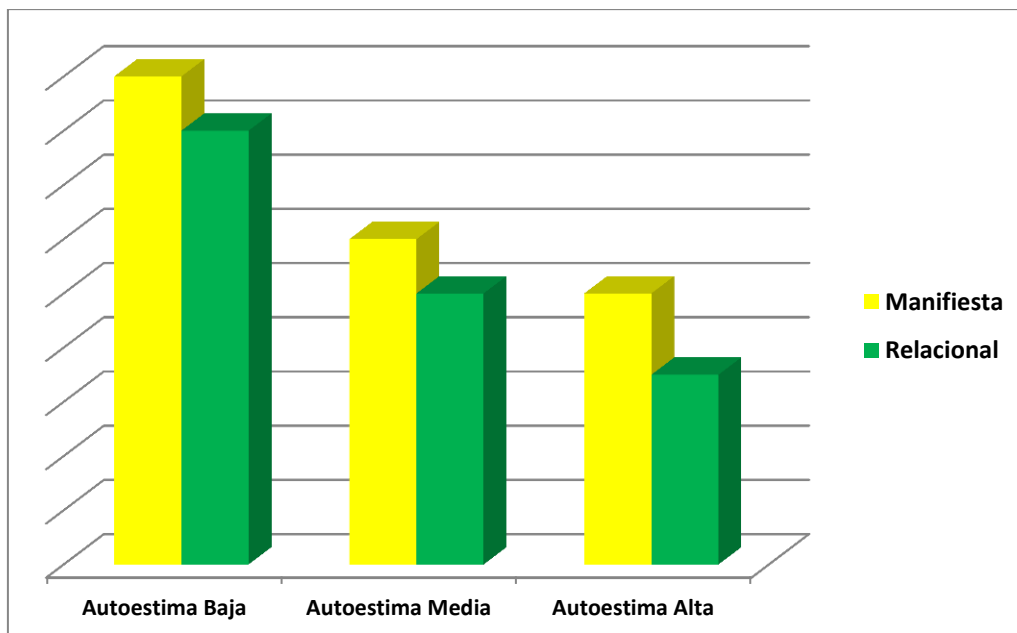
Autoestima	Itinerario				
	Trabajar	FP	Bachillerato	Total	
<b>Alta Autoestima</b>	Recuento	19	19	188	226
	% Autoestima	8,4%	8,4%	83,2%	100,0%
	% Itinerario	32,8%	16,5%	21,2%	21,3%
<b>Autoestima Media</b>	Recuento	16	34	241	291
	% Autoestima	5,5%	11,7%	82,8%	100,0%
	% Itinerario	27,6%	29,6%	27,2%	27,5%
<b>Baja Autoestima</b>	Recuento	23	62	458	543
	% Autoestima	4,2%	11,4%	84,3%	100,0%
	% Itinerario	39,7%	53,9%	51,6%	51,2%
<b>Total</b>	Recuento	58	115	887	1060
	% Autoestima	5,5%	10,8%	83,7%	100,0%
	% Itinerario	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

### V.2.10. VARIABLES DE CONDUCTA Y AUTOESTIMA

En cuanto a las variables de conducta en primer lugar se determinó la relación entre la autoestima y las conductas violentas y de victimización generándose en todos los casos diferencias estadísticamente significativas ( $p \leq .005^{**}$ ) como puede apreciarse en la siguiente tabla, en este sentido y como puede verse los valores medios se encuentran incrementados en la autoestima baja respecto de la autoestima media y alta tanto en la agresividad manifiesta y relacional como en la victimización verbal, física y relacional, lo que muestra una clara asociación.

*Tabla V.42. Distribución de la autoestima según conductas violentas y de victimización*

Parámetros		Autoestima Baja		Autoestima Media		Autoestima Alta		$X^2$
		<i>M</i>	<i>D.T</i>	<i>M</i>	<i>D.T</i>	<i>M</i>	<i>D.T</i>	
Agresividad	Manifiesta	1,32	,363	1,26	,308	1,24	,297	.008**
	Relacional	1,30	,297	1,24	,265	1,21	,244	.000**
Victimización	Verbal	1,81	,608	1,67	,518	1,51	,417	.000**
	Física	1,30	,408	1,24	,341	1,17	,241	.000**
	Relacional	1,68	,523	1,54	,453	1,36	,341	.000**



*Figura V.28. Distribución de la autoestima según conductas violentas.*



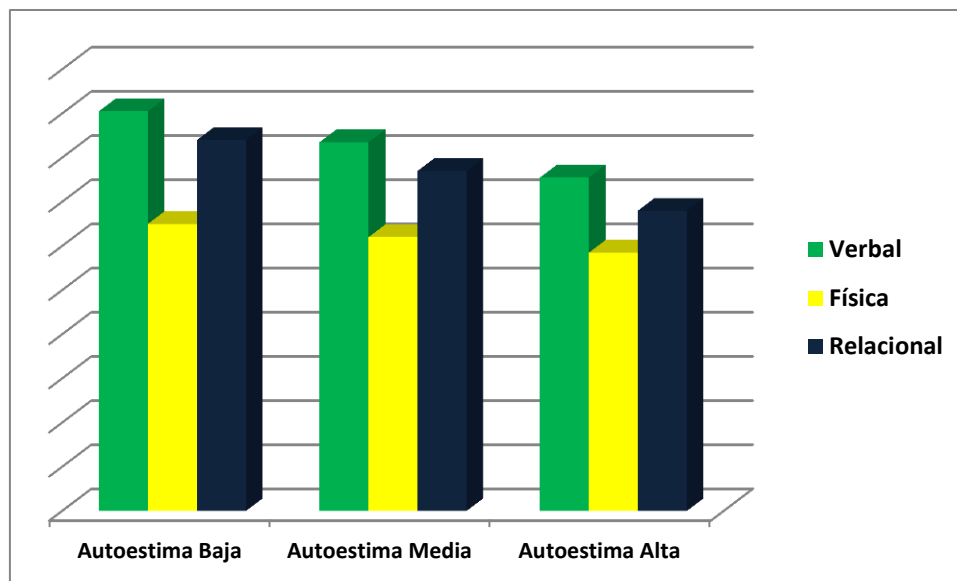


Figura V.29. Distribución de la autoestima según victimización

En cuanto a la relación entre autoestima y Bullying los resultados depararon diferencias estadísticamente significativas ( $p \leq .005^{**}$ ), estas vienen propiciadas porque los testigos y los que no se percatan de nada tienen la autoestima alta (52.0% y 56,5%) en mayor proporción que la baja (20% y 18,2%), esto se invierte en el caso de las víctimas que en los tres tipos de autoestima tienen cifras similares.

Tabla V.43. Distribución de la autoestima según Bullying ( $p = .000$ )

Autoestima		Bullying				Total
		Testigo	Agresor	Victima	Nada Anterior	
Autoestima Baja	Recuento	113	11	41	61	226
	% Autoestima	50,0%	4,9%	18,1%	27,0%	100,0%
	% Bullying	20,0%	24,4%	35,7%	18,2%	21,3%
Autoestima Media	Recuento	158	10	38	85	291
	% Autoestima	54,3%	3,4%	13,1%	29,2%	100,0%
	% Bullying	28,0%	22,2%	33,0%	25,3%	27,5%
Autoestima Alta	Recuento	293	24	36	190	543
	% Autoestima	54,0%	4,4%	6,6%	35,0%	100,0%
	% Bullying	52,0%	53,3%	31,3%	56,5%	51,2%
Total	Recuento	564	45	115	336	1060
	% Autoestima	53,2%	4,2%	10,8%	31,7%	100,0%
	% Bullying	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

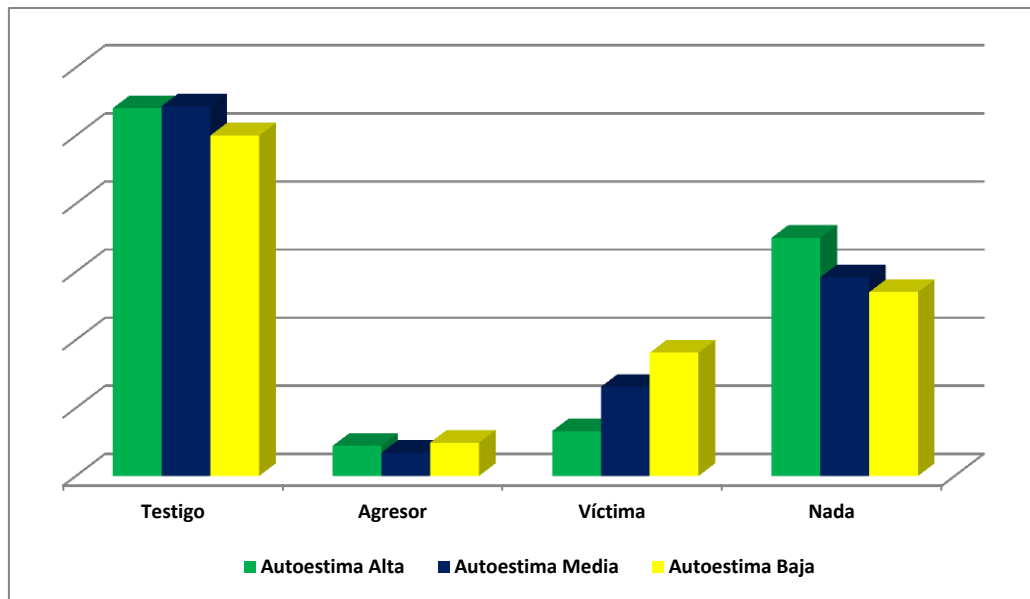


Figura V.30. Distribución de la autoestima según Bullying

### V.3. ANALISIS DE REGRESION LOGÍSTICA BINARIA

Considerando los objetivos de la investigación, definiremos como variable dependiente (efecto) la que denominamos *Actividad Física*, que es una variable categórica dicotómica que codifica con valor 0 la ausencia de práctica deportiva (test de Adams negativo) y con valor 1 la realización de dicha actividad. Por otra parte, en el estudio se han considerado también otras variables que, a priori y según la literatura consultada sobre el tema, podrían considerarse modificadoras del efecto, ya sea por su acción de confusión y/o por interacción sobre la posible relación entre la variable independiente principal y la dependiente. Estas son: *Sexo* (0=Femenino; 1=Masculino); *Bullying* (0=Si; 1=No); *Autoestima* (0=Baja; 1=Media-Alta); *Ocupación Futura* (0=Laboral-FP; 1= Bachillerato); y *Calificaciones* (0=Aprobado; 1=Notable-Sobresaliente).

Iniciamos el análisis haciendo una primera aproximación intentando conocer si existe algún tipo de relación entre la variable escoliosis y el resto, así realizamos una matriz de correlación. Teniendo en cuenta que todas las variables son categóricas (no paramétricas), el índice calculado es el Rho de Spearman.

**Tabla V.44. Prueba de correlaciones**

		Sexo	Actividad Física	Bullying	Calificación	Ocupación Futura	Autoestima	
Rho de Spearman	Sexo	1,000	,231**	-,013	-,040	-,079**	,073*	
		.	,000	,678	,189	,010	,017	
	Actividad Física	,231**	1,000	-,036	,021	-,013	,064*	
		,000	.	,245	,485	,666	,037	
	Bullying	-,013	-,036	1,000	,031	,021	,115**	
		,678	,245	.	,313	,503	,000	
	Calificación	-,040	,021	,031	1,000	,204**	,123**	
		,189	,485	,313	.	,000	,000	
	Ocupación Futura	-,079**	-,013	,021	,204**	1,000	,007	
		,010	,666	,503	,000	.	,821	
	Autoestima	,073*	,064*	,115**	,123**	,007	1,000	
		,017	,037	,000	,000	,821	.	
	** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).							
	* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).							

El resultado obtenido es que la variables más relacionada con la realización de actividad física es el *sexo* ( $r=0,231$ ) y si tenemos en cuenta el signo positivo del coeficiente de correlación, podremos decir que la realización de actividad física de forma habitual se relaciona con el género masculino, y por el contrario, la no realización de actividad se asocia más estrechamente con las chicas.

La segunda variable con mayor nivel de correlación es *autoestima* con un  $r=0,037$ , indicándonos que la práctica regular se asocia a una autoestima alta o media, por el contrario una baja autoestima esta asociada preferentemente con individuos que no realizan actividad fisico-deportiva.

Teniendo en cuenta todos los resultados anteriores, abordamos el análisis de Regresión Logística Binaria para conocer la influencia conjunta de las variables en la práctica regular de actividad fisico-deportiva y obtenemos lo siguiente:

La prueba de Hosmer-Lemeshow, como primera estimación de la bondad del modelo que analiza las diferencias entre los valores observados y los pronosticados, presenta una  $p=0,562$ ; es decir, no existen diferencias estadísticamente significativas y, por tanto, el modelo pronostica adecuadamente.

*Tabla V.45. Prueba de Hosmer y Lemeshow*

Prueba de Hosmer y Lemeshow			
Paso	Chi cuadrado	gl	Sig.
1	6.771	8	,562

La tabla de clasificación, como otro de los indicadores de eficacia del modelo, nos dice que este es capaz de clasificar adecuadamente el 83,1% de los sujetos, lo que en principio es bastante aceptable.

*Tabla V.46. Prueba de clasificación.*

Observado	Pronosticado			
	Actividad Física	Actividad Física		Porcentaje correcto
		No AF	Si AF	
Paso 1	No AF	243	4	0,0 %
	Si AF	46	2	100,0 %
Porcentaje global				79,7 %

a. El valor de corte es ,500

Esta última observación se ve confirmada con los valores de los Coeficientes de Determinación que, explica entre el 0.057 ( $R^2$  de Cox y Snell) y el 0.089 ( $R^2$  de Nagelkerke) de la variable dependiente.

*Tabla V.47. Resumen del modelo de los coeficientes de determinación.*

Paso	-2 log de la verosimilitud	R cuadrado de Cox y Snell	R cuadrado de Nagelkerke
1	1007,295 <sup>a</sup>	,057	,089

a. La estimación ha finalizado en el número de iteración 6 porque las estimaciones de los parámetros han cambiado en menos de ,001.

Finalmente, en la siguiente tabla de coeficientes para las distintas variables en el desarrollo del modelo, vemos que la única significativa es el género. Cuando se analiza de forma conjunta las variables que mejor predicen la práctica regular de actividad física, se observa que el ser hombre aumenta en un 1,18 la realización de actividad física.

*Tabla V.48. Tablas de coeficientes*

	B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	I.C. 95% para EXP(B)	
							Inferior	Superior
Sexo(1)	-1,180	,165	51,225	1	,000	,307	,222	,424
Bullying(1)	,303	,234	1,675	1	,196	1,354	,856	2,143
Calificación(1)	-,136	,164	,686	1	,407	,873	,633	1,204
Opción Postura ESO(1)	-,001	,222	,000	1	,996	,999	,646	1,544
Autoestima(1)	-,288	,186	2,413	1	,120	,750	,521	1,078
Constante	2,121	,168	160,024	1	,000	8,341		

# DISCUSIÓN

## VI. DISCUSIÓN

El presente sexto capítulo se dedica a la discusión, en el que se comentan y discuten los resultados obtenidos en la investigación atendiendo a los objetivos propuestos con anterioridad, con la pretensión de dar respuesta mediante la interpretación y comparación con estudios efectuados sobre esta temática. Debiendo coincidir con Eisner y Malti (2012), en la escasez de investigación de alta calidad en la prevención efectiva de la intimidación y la violencia.

Tras la realización de los análisis descriptivos, de los cinco centros públicos participantes, se obtuvo un número de total de 1.060 estudiantes adolescentes colaboradores, en la cumplimentación de los instrumentos de recogida de información. Verificándose que 507 (53,5%) estudiantes eran de género masculino y 493 (46,5%) lo eran del femenino; situados en un rango de edad entre los 13 y 16 años, delimitando la edad media en 14,70 años, con una desviación de 1,258; y una distribución por cursos bastante homogénea; compartiendo similitud con estudios anteriores efectuados en el territorio español contextualizados en el ámbito escolar (Gázquez, Pérez-Fuentes, Carrión y Santiuste, 2010; Cava et al., 2010; Torregrosa, Inglés, García-Fernández, Gázquez, Díaz y Bermejo, 2012; Torregrosa, Inglés, García-Fernández, Valle y Núñez, 2012; Vilches, 2015).

El análisis indicó una elevada implicación con la práctica de actividad física por parte de los estudiantes, de esta forma ocho de cada diez estudiantes, realizaban actividad habitualmente fuera del ámbito escolar durante al menos tres horas semanales, esto señala que los adolescentes escogen la actividad física entre sus prácticas habituales, resultado de la creciente atención e intervención institucional para promocionar la práctica de actividades conducentes al bienestar para la mejora de la calidad de vida (Bauman y Craig, 2005). Por el contrario, fueron escasamente 215 participantes los que no llevaban a cabo práctica física alguna, sobre ello Chahín-Pinzón y Libia (2011) argumentan como motivo de abandono el uso de las nuevas tecnologías, y Casado, Alonso, Hernández, Barrera y Jiménez (2009), señalan la disminución motivada por razones sociales, en esta etapa del desarrollo, de la práctica regular de actividad física

por parte de las chicas. De las modalidades clasificadas en los instrumentos de registro, la mayoría de ellos se expresaron como practicantes de deportes colectivos con contacto, coincidiendo con los informes emitidos por Jiménez, Pérez y García-Mas (1999); García-Ferrando (2006); Ureña et al. (2009); Isorna et al. (2012), que argumentaban que la práctica de fútbol era prioritaria en todas las edades y sectores poblacionales. Tras estos se situaron los que se declararon no practicantes y aquellos que se ejercitaban a través de deportes individuales sin contacto, mientras que las categorías de deporte individual con contacto y de deporte colectivo son contacto se situaron con los valores menos puntuados.

Los datos obtenidos indicaron que la decisión generalizada de los adolescentes encuestados, era la de proseguir cursando sus estudios de Bachillerato, con la intención de continuar su formación en estudios universitarios, frente a un porcentaje mínimo de estudiantes que querrían realizar Formación Profesional o que se inclinarían por insertarse directamente en el mercado laboral, indicadores similares a los postulados en su estudio por Martínez-Martínez (2013).

Respecto a las calificaciones, es destacable que algo más de la mitad de los adolescentes habían recibido notas de Aprobado o incluso arrastraban asignaturas pendientes del nivel anterior, lo que sigue revelando el incremento de fracaso escolar actual, para el que los estudios han señalado tres posibles condicionantes, como las características del alumno y características culturales y familiares (Mena, Fernández-Enguita y Riviére, 2010), o bien en aspectos atribuidos al sistema educativo (Marchesi, 2003; González, 2006; Fernández-Enguita, Mena y Riviére, 2010). Por otro lado, los estudiantes sobresalientes fueron los de menor número en la muestra.

Parece determinante que la elección de continuar los estudios en los Ciclos ofertados por la Formación Profesional o acudir directamente hacia las oportunidades del mundo laboral, es más atrayente para los estudiantes que tienen asignaturas pendientes, coincidiendo con Martínez-Martínez (2013), al igual que ocurre con los alumnos que presentan superiores calificaciones, que incrementan su propósito de prolongar su formación académica. Al hilo de esto Elliot y Dweck (2005); Meece, Anderman y Anderman (2006) y Alderman (2008), hacen notar que la elección de itinerarios formativos o laborales en este alumnado que destaca por las bajas calificaciones, se

explica porque en estas edades va formándose de una manera más marcada la personalidad adolescente, de tal manera que la mediocridad o fracaso académicos, provocan la decisión personal o de sus referentes familiares o tutores para dirigirse hacia el aprendizaje de una profesión o en su inclusión directa en el contexto laboral.

Los informes de varios estudios (Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007; Rodríguez, Martínez, Díaz y Morentin, 2008; Álvarez-García et al., 2010), han expuesto las causas de estas decisiones, como la reacción ante lo que proceda del centro escolar o incluso la desinformación sobre las posibilidades y ofertas formativas. Desembocando en el abandono escolar, ocasionado por la repetición de curso y/o por el absentismo, tal como concluyeron Mena et al. (2010).

Más de la mitad de los adolescentes indicaron que sin ostentar la figura de agresor sí que fueron testigos de casos de bullying, pero sin estar involucrados en ellos, situación que confirma que estos comportamientos y conductas son comunes en la etapa adolescente, en esa línea se afirmaron Cerezo (1997); Avilés y Monjas (2005) y Cerezo (2009), notando los valores de sus investigaciones superiores al 40% de involucración en sucesos parecidos, pudiéndose complementar con el estudio comparativo realizado por Blaya et al. (2010) sobre los actos de abuso entre iguales. La décima parte de los jóvenes se consideraron víctimas de los 45 alumnos que se definieron como acosadores, mientras que la tercera parte de los estudiantes no eran conscientes de presenciar en su centro ninguna situación ligada al bullying.

La mitad de los estudiantes, en lo relativo a la variable Autoestima, señalaban tener una autoestima alta, y ocho de cada 10 alumnos en encontrarse satisfechos; por el contrario, es necesario enfatizar que la cuarta parte de ellos se percibían con una baja autoestima, pudiendo aportar la explicación de Rodríguez-Naranjo y Caño-González (2012), en cuyo estudio hacen responsable de la fluctuación de la misma a las circunstancias específicas que experimenta cada sujeto. No obstante diversos autores coinciden en sus investigaciones en lo alarmante que suponen unos niveles bajos de autoestima, pues pueden estar asociados con otros problemas psicosociales (Jankauskiene, Kardelis, Sukys, y Kardeliene, 2008; Estévez, Murgui y Musitu, 2009; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Garaigordobil, 2011; Suresh y Tipandjan, 2012; Garaigordobil, Martínez-Valderrey y Aliri, 2013; Estévez, Emler, Cava e Inglés, 2014).



Teniendo la referencia de los análisis comparativos, hay que destacar que las chicas indican que realizan menos actividad física que los chicos, resultados que concuerdan con los de Arruza y Arribas (2001), Nuviala y Nuviala (2003), Casado et al. (2009), Jiménez-Torres, Godoy-Izquierdo y Godoy-García (2011) y Castillo y Giménez (2011), de los que se desprende la importancia del acervo cultural de lo físico asociado a la masculinidad, que motiva en los estudiantes de esta fase del desarrollo el mantenimiento e incluso incremento de la práctica física, inclinándose por actividades en las que predomina el contacto (Isorna, Rial, Vaqueno y Sanmartín, 2012); versus el abandono o desinterés por esta actividad por parte de las féminas.

En lo concerniente a la modalidad de actividad física, queda manifiesta la superioridad en la práctica de actividad física por ellos, volcándose sobre las actividades colectivas de contacto, respecto de las preferencias de ejercitación de las chicas (Ruiz, García y Hernández, 2001).

No se encontraron relaciones en la comparación de la cantidad y modalidad de actividad física con el curso, aunque se disponen de estudios en este sentido, como el de Jiménez et al. (1999), pero no se acota y diferencia la práctica desde esta perspectiva.

Respecto a lo hallado en torno al rendimiento académico, las calificaciones medias no arrojan diferencias entre chicos y chicas. Si bien estudios anteriores, recogen que los resultados escolares suelen ser peores para el género masculino, al generar las chicas estudiantes un mejor entorno de aprendizaje, se presentan casos de similitud en este aspecto como indican entre otros Rodríguez et al. (2008); Álvarez-García, Álvarez, Núñez, González-Castro, González-Pienda, Rodríguez et al., (2010); Torregrosa et al. (2012); Torregrosa et al. (2012), también se ha de considerar que el referente parental es un elemento esencial en el rendimiento académico (Calero, Escardibul y Choi, 2012).

Si atendemos a las diferencias de rendimiento académico entre los cuatro cursos que componen la Etapa Educativa a la que pertenecen nuestros adolescentes, obtenemos que en el primer curso se encuentran los alumnos con mejor rendimiento académico, mostrando el menor número de asignaturas pendientes y mayor número de calificaciones elevadas; en sentido opuesto se encuentran los estudiantes de los tres restantes cursos de la Etapa, en la que la tercera parte de ellos obtienen un mal

rendimiento académico, acaparando la autoría de las asignaturas pendientes y aprobados, mientras que es calificado con sobresaliente apenas 1 de cada 10 de estos adolescentes, coincidiendo esta trayectoria con la consultada en los informes de Calero, et al. (2012), y Cerezo y Méndez (2012), que mencionan la relación directa de la perpetración de acciones violentas con el bajo rendimiento académico.

La elección de itinerario curricular en los estudiantes tanto de género masculino como del femenino, se orienta mayoritariamente a cursar la Etapa de Bachillerato. Si bien las diferencias halladas más importantes las encontramos en los itinerarios dirigidos a Trabajar y a continuar su formación a través de la Formación Profesional, en los que los varones superan en elección sobradamente a las chicas. También muestran los resultados que esta decisión sobre los itinerarios no es producto del último curso, sino que presenta cierta homogeneidad longitudinal a través de los diferentes niveles que componen la Etapa. Esto indica que la postura del estudiantado en torno a su futuro formativo a través de la Etapa, suele mantenerse inalterable, por lo que el alumnado con preferencias directas hacia el mundo laboral y Formación profesional, pueden formar parte de ese más de 28% de jóvenes españoles que no llegan a graduarse en Secundaria y que de ellos casi el 20% vienen o incurren en el fracaso PISA, (Calero et al., 2012).

En lo concerniente a las variables de conducta respecto del género de los adolescentes y el nivel educativo, se ha de indicar que los adolescentes masculinos mostraron mayor agresividad manifiesta o directa en sus tres subcategorías pura, reactiva e instrumental, en cambio, en la agresividad relacional o indirecta se obtuvieron cifras parecidas excepto en la agresividad relacional pura, que fue mayor en las estudiantes femeninas, si bien la relacional, pese a ser menos visible que las formas física y verbal, puede llegar a tener consecuencias muy negativas en el ajuste psicosocial del adolescente como las derivadas de la violencia manifiesta (Estévez et al., 2012 y Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009), y presentando los varones un cierto incremento en la variable de agresividad relacional reactiva, se pueden interpretar que estos valores que propician esta circunstancia, se encuentran condicionados, tal como nos mencionan Ramírez y Andreu (2003), por la estructura anatómica, fisiológica y psicológica del adolescente masculino, capaz de exhibir una mayor fortaleza física, mientras que las chicas exteriorizan en mayor medida actitudes de carácter verbal.

Los resultados relativos a las tres subescalas de victimización, revelaron que considerando el género de los adolescentes, había un reparto equitativo de víctimas entre estudiantes masculinos y femeninos, coincidiendo con la información aportada al respecto en diferentes estudios (Schwartz et al., 1997; Solberg y Olweus, 2003; Espelage, Mebane y Swearer, 2004; Scheithauer, Hayer, Petermann y Jugert, 2006; Veenstra, Lindenberg, Zijlstra, De Winter, Verhulst, y Ormel, 2007; Rodkin y Berger, 2008).

Los valores medios de victimización eran mayores en el género masculino en cuanto a victimización física, pero de las tres escalas de victimización relacional, física y verbal, las chicas marcaron índices de victimización relacional superiores a los de los chicos, en similitud a lo obtenido por otros autores en sus estudios, en los que además indicaron que las adolescentes mujeres se caracterizaban más por el ejercicio de no violencia directa o manifiesta, y canalizando su agresión a través de conductas verbales (Gázquez, Cangas, Pérez, Padilla y Cano, 2007; Defensor del Pueblo 2007; Gázquez et al., 2008; Gázquez et al., 2010).

También en esta dirección, Rose et al., (2004) y Toldos (2005) manifiestan que en esta etapa del desarrollo como es la adolescencia se origina un aumento de la percepción de la popularidad por el empleo de la violencia relacional, revelada esencialmente entre las chicas, teniendo su objetivo en la mejora de su estatus social, mientras que la violencia manifiesta es más común entre los chicos, al implicar el contacto físico entre los implicados en el acto violento, víctima y agresor, produciéndose la reacción ante cualquier tipo de agresividad (Moreno et al., 2009).

Respecto a la variable Bullying, los datos trasladan la gran mayoría de autorías del acoso a los estudiantes masculinos (Gázquez et al., 2010), además de desempeñar también el rol de ser más testigos de las situaciones de carácter violento, en cambio las estudiantes mujeres eran más sufridoras de estos actos y a la vez se definían como menos espectadoras de estos sucesos, en estos términos se coincide con lo planteado por Bettencourt y Miller (1996); Olweus (1998); Cerezo (2001); Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell (2009) y Povedano et al., (2012a), que especifican como agresor principalmente al adolescente varón (en una proporción de 3 a 1), mientras que las adolescentes suelen ser víctimas de las agresiones y en ocasiones víctimas-

provocadoras, e incluso mencionan que entre los chicos se implican de una forma muy directa en comportamientos de tipo violento; también Hilt y Nolen-Hoeksema (2009), hace referencia a que las chicas involucradas en conductas violentas se las relaciona con niveles bajos de autoestima y satisfacción, y en algunos casos con indicadores depresivos; pudiendo añadir, según Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2004), que la forma más común de violencia empleada por las chicas, va encaminada a provocar en la víctima que sea ignorada por el grupo, esto es, la exclusión social.

El estudio de los ítems de la conducta violenta a través de las categorías de agresividad revela que los valores muestran cierta heterogeneidad, en lo concerniente a la agresividad manifiesta instrumental, a la media de la agresividad relacional, incluidas sus categorías de relacional reactiva y relacional instrumental, no encontrándose claras tendencias al incremento o decremento de las mismas según los cursos de los alumnos. Si bien, observando las tendencias de la agresividad manifiesta, y sus categorías de manifiesta pura y manifiesta reactiva, si se percibe respecto al nivel educativo cursado, un incremento paulatino de sus niveles. Traduciéndose en una propensión de los estudiantes hacia el aumento de sus comportamiento violentos según se aumenta de curso en la etapa educativa, pero sin deparar modificaciones sustanciales, tal como sucede en los ensayos de Archer (2004); Vigil-Colet, Morales-Vives y Tous (2008); Santisteban y Alvarado (2009); Morales-Vives y Vigil-Colet (2010); Mestre, Tur, Samper y Malonda (2011); López y De la Caba (2011).

Las cifras concernientes a la victimización y el curso no arrojaron, diferencias ni tendencias de aumento o decremento en ningún sentido, obteniendo semejanza en la totalidad de los niveles analizados respecto del parámetro de victimización.

En lo referente al Bullying en relación con los cursos de pertenencia de los estudiantes encuestados, si hubo apreciación de diferencias entre los diferentes roles intervinientes en el suceso de acoso como testigo, acosador, víctima y sin relación. De tal forma que fueron los alumnos de 1º de ESO los que presentaron cifras elevadas frente a los alumnos de 3º y 4º, respecto al supuesto de no percibir situación de acoso a través de ninguno de los roles de testigo ni de víctima. Los estudiantes de 2º fueron los que alcanzaron mayor valor en el papel de acosadores, dejando en segundo plano a los de 4º, que si presentaron mayor incidencia como víctimas de las conductas violentas de sus

compañeros; mientras que los estudiantes de 3° eran eminentemente testigos de los hechos agresivos. En relación a lo encontrado por Gázquez et al. (2010), se produce un descenso significativo en la prevalencia de las conductas violentas conforme ascienden los años académicos.

Tal como presenta el análisis de la variable de autoestima en concordancia con los parámetros de género y curso, se halla una autoestima más elevada en los chicos que en las chicas (Whitehead y Corbin, 1997), en los valores referidos a autoestima alta, para invertirse esta tendencia en los datos correspondientes a la autoestima baja, en los que las chicas superan a los chicos, extremo que coincide con lo registrado en otros estudios que abordan este tema (Pastor, Balaguer y García-Merita (2003), y Cava et al., (2006)), en los que constatan este hecho en los valores invertidos de autoestima para las chicas respecto de los chicos, en cuanto a la autoestima alta y a la autoestima baja, favorecido por factores de tipo fisiológico y de imagen corporal; incluso Lackovic, Dekovic y Opacic (1994), aportan la premisa de que la maduración física en esta etapa del desarrollo, propicia un efecto directo sobre la autoestima.

Si respecto al género se aprecian tales diferencias, se puede decir que el análisis de la autoestima en relación con el nivel académico cursado no arrojó diferencias, apareciendo unos datos con gran similitud en los cuatro cursos de la Etapa. En relación con ello, encontramos los estudios de Nansel, Hayne y Simona-Morton (2003) y Povedano et al. (2012b), en los que achacan los valores bajos de autoestima, que presentan los jóvenes, al haber sido o sentido como víctima en una situación de agresión.

Estudiando las que se consideraron variables físico-deportivas, esto es la práctica de actividad física y modalidad de realización, a través de los parámetros de rendimiento académico según las calificaciones medias obtenidas, no se estimaron diferencias ni por modalidad de realización ni por práctica de actividad física regular. Al igual que se pudo comprobar entre la práctica de actividad física y modalidad practicada, con el itinerario curricular proyectado, corroborando no tener relación alguna.

Los estudiantes practicantes asiduos de actividad física y los no practicantes de actividad regular, registraron valores similares en los comportamientos de agresividad (Chahín-Pinzón y Libia, 2011), sin destacar en ninguna de las tipologías de Agresividad

Manifiesta y Agresividad Relacional, ni en sus tres subescalas, Pura, Reactiva e Instrumental. Si bien hay autores (Duda, Olson y Templin, 1991; Duda y Huston, 1995), que posibilitan una explicación, a la autoría de agresividad por parte de los adolescentes habituales en la práctica deportiva de competición, en cuya realización se vuelca la frustración del perdedor y la demostración de la habilidad ante el grupo, con lo cual se establece una relación entre resultado y agresión, en la que se traslada inconscientemente ese factor competitivo a su contexto social.

Pero este hecho tiene solución, como así lo afirma Gómez (2007), si se fomenta su erradicación desde la totalidad de los estamentos educativos. Con estrategias globales de actuación como plantean Bauman y Craig (2005), fundamentado en que la práctica física desarrolla la autoestima, la sociabilidad y la asunción de valores que redundan en beneficio de la sociedad (Pelegrín, Martínez y Garcés de los Fayos, 2000; Pelegrín, 2004; Weinberg y Gould, 2010; Ruiz, Ponce, Sanz, y Valdemoros, 2015).

La influencia de la práctica de actividad física, en tanto a la victimización, en sus modos de práctica física, de forma regular y ausencia o poca práctica de actividad física, resultaron no mostrar relación con los parámetros de victimización física y verbal. Pero en lo concerniente a la victimización relacional, si podemos comprobar como los estudiantes que se declaran no practicantes asiduos de actividad física obtienen mayores valores en este parámetro, frente a las cifras menos elevadas recogidas para los estudiantes más deportistas. Por lo que los adolescentes menos practicantes de actividad física acaban sufriendo en mayor medida que aquellos que más la practican, el rol de víctima en las agresiones de tipo relacional. En este sentido Long, Pantaléon y Bruant (2008), recogen que los factores contextuales de la práctica del deporte institucionalizado respecto del deporte auto-organizado, en particular con relación a las normas que regulan el juego, pueden tener un papel clave en la mal interpretación del desempeño de ciertas conductas, discutiéndose la capacidad educativa del deporte institucionalizado y las condiciones objetivas que promuevan el desarrollo social y moral de los jóvenes.

Ante el acoso y sus roles, Bullying, el estudio generó diferencias en la consumación del mismo. Los datos revelaron que los adolescentes más acosadores solían ser más asiduos practicantes de actividad física, compartido por Chahín-Pinzón y Libia (2011). Mientras

el rol de los estudiantes que no percibían estas situaciones de conductas violentas entre sus iguales, sin ejercer de testigo, acosador o víctima de las mismas, coincidía con aquellos que se revelaron como no practicantes de actividad física.

La relación entre las escalas de la conducta violenta, definidas por las categorías de Agresividad Manifiesta y Agresividad Relacional con sus subcategorías, versus la modalidad de actividad física practicada, nos indica que los adolescentes situados en la opción de Agresividad Manifiesta y Agresividad Relacional Reactiva son aquellos que se declaran no practicantes de ejercicio físico de forma continua. En el caso de la Agresividad Manifiesta Reactiva, comparten su elección los adolescentes que indican que no son practicantes habituales y los que se ejercitan a través de deportes individuales. El motivo que muestran algunos autores hacia esta inclinación, puede deberse a la peculiaridad del tipo de modalidad deportiva, el deporte individual propicia en menor lugar la socialización (Pelegrín 2001a, 2001b), se hace menos constante la puesta en práctica de valores prosociales (Pelegrín, 2002). Mientras que los jóvenes inclinados por los deportes colectivos sin contacto, señalaron mayoritariamente la Agresividad Manifiesta Pura y la Agresividad Relacional Pura. El grupo de jóvenes deportistas de deportes colectivos con contacto son los que no destacan puntuando sobre el resto en ninguna de las categorías de agresividad.

No se encontraron relaciones entre las modalidades de actividad física y su práctica, respecto a las tipologías de victimización verbal, física y relacional, ni respecto al Bullying, en los roles de testigo, acosador, víctima y sin relación.

En la situación de los niveles de realización de actividad física en comparación con los parámetros establecidos para la Autoestima, se obtuvieron valores que denotaron relación entre ambos, declarándose más de la mitad de los estudiantes que afirmaban practicar asiduamente actividad física, con altos niveles de Autoestima Baja; cifras parecidas presentaron los adolescentes no practicantes de actividad en ese parámetro, pero no tan altas como sus compañeros deportistas, y Rodríguez-Naranjo y Caño-González (2012), consideran la fluctuación de la autoestima a tenor de las circunstancias específicas que experimenta cada sujeto.

El análisis de las modalidades de Actividad Física y su práctica, relacionadas con los niveles de Autoestima, mostró significación concordando con las aportaciones de Contreras, Fernández, García, Palou y Ponseti (2010), entre los estudiantes adolescentes que no practicaban actividad física, que produjeron los niveles de Autoestima Baja más bajos respecto de los compañeros que señalaron el resto de modalidades de actividad física, cuyos valores se encontraban en torno a la mitad del número total de sujetos adscritos a cada modalidad de práctica.

En cuanto a los datos disponibles que se desprenden de la variable Calificaciones Medias, relativa al rendimiento escolar de los adolescentes del estudio en relación con las variables de conducta, se puede extraer que tanto la agresividad manifiesta como la relacional aumentan sus valores medios conforme peores son las calificaciones. Cerezo y Méndez (2012), coinciden en esa relación directa de demostración de conductas agresivas con el bajo rendimiento académico.

Por otra parte se observa la influencia de la obtención por parte de los alumnos susceptibles de mejores calificaciones, en una disminución de los valores de agresividad manifiesta pura, reactiva e instrumental, y en sus respectivas subescalas.

Este hecho se presenta de forma idéntica en los niveles de victimización física, generadas por los estudiantes con aprobados y asignaturas pendientes obteniendo valores superiores al resto de grupos de calificaciones, por lo que se puede establecer una relación entre conductas y comportamientos violentos con notas bajas, dando lugar a grupos de alumnos con problemas de tipo disciplinario, que finalizan en el abandono escolar. Así lo plasman Jiménez-Ramírez, Luengo y Taberner (2009) y Mena et al. (2010).

Para los roles de acoso del Bullying relacionados con las calificaciones académicas, se puede indicar que ninguno de los adolescentes evaluados con sobresaliente se cataloga como acosador, y algo más de la mitad presenció como testigo algún hecho violento entre sus compañeros. El resto de alumnos con calificaciones desde notable a pendientes, indicaban que en torno a casi la tercera parte de ellos había sufrido acoso en algún momento de su escolarización



Respecto a los itinerarios curriculares y las conductas agresivas, se pudieron apreciar ciertas diferencias en la totalidad de categorías, exceptuando la categoría de Agresividad Relacional Pura. Pero en el resto, los valores analizados indicaron que los estudiantes orientados a continuar su formación a través del Bachillerato, en el resto de conductas agresivas, salvando la mencionada, presentaban valores menores de agresividad que sus compañeros cuya pretensión era la de insertarse laboralmente o cursar Formación Profesional.

Al abarcar la victimización conjuntamente con el itinerario formativo deseado, tan sólo se apreció de forma destacable la posición de los adolescentes motivados por cursar el Bachillerato, al ser los que en menor medida habían sufrido victimización de tipo físico, en comparación con los adolescentes más orientados al mundo laboral y a la formación de una profesión. Señalar que la relación entre Bullying e itinerarios formativos, no mostró alguna diferencia significativa.

Al profundizar en la variable Calificaciones Medias en relación con la autoestima, se han encontrado diferencias entre ambas. Ya que en los niveles bajos de autoestima destacan en primer lugar los adolescentes con calificaciones de sobresaliente, y en segundo lugar los de notable, frente a los alumnos evaluados de forma más mediocre con aprobados y asignaturas pendientes. Prácticamente la mitad del alumnado, independientemente de la calificación media obtenida, se percibe con la autoestima baja. Tan sólo un grupo de alumnos con asignaturas pendientes, que gira en torno a un tercio de la totalidad de ese grupo, se señala con autoestima alta, el resto de grupos calificados queda por debajo.

El estudio de las variables de conducta, abarcó los análisis de relación entre la autoestima con las conductas violentas (Levandoski y Cardoso, 2013), y la autoestima con la victimización, obteniéndose diferencias destacables. Encontrándose, para confirmar la asociación, que los valores más elevados pertenecen a la autoestima baja, en detrimento de las otras dos categorías de la autoestima, tanto en la agresividad manifiesta y relacional como en la victimización verbal, física y relacional.

La comparativa entre la Autoestima, en sus tipologías Baja, Media y Alta, respecto a los roles manifestados con el Bullying, muestra que en lo que respecta al nivel de Autoestima, se encontraron que más de la mitad de los estudiantes que se declaran que

no tienen constancia de sucesos violentos, presentan la autoestima alta en bastante mayor proporción que la baja, seguidos muy de cerca en cifras por sus compañeros que han sido testigos de estos hechos; los acosadores son susceptibles de similares valores de autoestima alta pero no acusan tanta diferencia con los exhibidos en autoestima baja, por el contrario, la figura de las víctimas muestra similares cifras para los tres tipos de autoestima estudiados. Sobre esta situación, cabría introducir que la experiencia del trauma del acoso de los jóvenes adolescentes, llevado al extremo, es una cuestión clave en el comportamiento suicida entre algunas de las víctimas de este suceso (Shireen, Janapana, Rehmatullah, Temuri y Azim, 2014).

En cuanto a la realización del análisis de regresión logística binaria, el desarrollo del modelo arroja que el tratamiento conjunto de las variables predictivas de la práctica asidua de actividad física, desemboca en el hecho que la pertenencia al grupo de los adolescentes de género masculino aumenta directamente el parámetro de realización de actividad física, como ya se ha argumentado anteriormente.

# CONCLUSIONES

## VII. CONCLUSIONES.

---

Como principales conclusiones que se extraen de la investigación realizada tenemos:

- Las proporciones por género y curso de esta investigación son similares; constatándose que la mayoría de los adolescentes de centros públicos realizaban actividad física de forma continuada y que en su inmensa mayoría practicaban deportes colectivos de contacto.
- Los jóvenes de centros públicos señalaron en más de la mitad de los casos que sin ser agresores sí que fueron testigos de casos de Bullying sin estar involucrados en ellos, asimismo los niveles de Agresividad (Manifiesta y Relacional) eran similares, mientras que la Victimización de tipo Verbal, era la más frecuente.
- Por género debemos que indicar que las chicas realizan menos actividad física, muestran una mayor opción de cursar estudios de bachillerato, sufren una mayor victimización relacional, caracterizándose por ser más acosadas y por percibir menos los casos de Bullying, mientras que los varones hacen una mayor actividad física deportiva, la victimización de tipo física es mayor, había más acosadores y eran más testigos de hechos violentos asimismo indicaron mayor agresividad manifiesta puntuaron más la opción de trabajar y de matricularse en Formación Profesional y se percibió en ellos un incremento de la autoestima.
- La mayoría de los alumnos mostraron una evidente disposición a seguir cursando sus estudios en Bachillerato, para después poder insertarse en el contexto universitario; igualmente indicar que más de la mitad de los estudiantes tenían una nota de Aprobado y presentaron una autoestima alta.

- Se detecta un mayor número de casos de bullying en los cursos más inferiores y esta aumentaba conforme lo hacía la edad cronológica.
- No se hallaron concordancias entre la práctica de actividad física y aspectos conductuales, de autoestima y académicos.
- El género es el único parámetro predictivo que incide en los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) para la realización de actividad física regular.

# LIMITACIONES

VIII

## VIII. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Atendiendo a la exposición de características de la investigación, descritas en el capítulo específico de Metodología, se describe el siguiente listado de limitaciones detectadas en el estudio:

- Respecto de la Muestra:
  - El diseño del estudio fue de carácter descriptivo y de corte transversal, realizándose por tanto a una única recogida de datos, por lo que en numerosos casos no se pudo recoger la plantilla al completo. En este sentido tendría gran importancia y daría valor añadido, el haber dispuesto la recogida de datos en varias ocasiones, con el fin de incrementar la muestra, obteniendo la participación de los estudiantes al 100%.
  - Contar con un tamaño mayor de muestra, ampliando la red de centros a nivel provincial.
- La recogida de datos cercana a la finalización del curso académico, de manera que los estudiantes hubiesen clarificado y expuesto de una manera más exacta tanto la calificación final como el itinerario curricular a seguir en el curso siguiente.
- La no inclusión de subescalas dentro de los parámetros medidos de Actividad Física (si la actividad es individual o colectiva o tipo de actividad).
- Manifestar para próximos proyectos, la importancia de incluir algún agente de intervención a través de la Actividad Física como medio de prevención de la agresividad en los adolescentes.

# PERSPECTIVAS FUTURAS

IX



## IX. PERSPECTIVAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

---

Una de las finalidades del presente estudio será la de complementar el cuerpo de conocimiento generado respecto a esta temática, aportando los descubrimientos obtenidos en el mismo, constituyendo el génesis de trabajos posteriores. Así pues, se pueden destacar las siguientes perspectivas futuras de investigación:

- Indagar en el proceso de formación de docentes con capacitación para capacitados para la aplicación de metodologías de trabajo innovadoras especialmente diseñadas para esta casuística.
- Proyectar acciones preventivas y educativas, aplicando adecuadas estrategias metodológicas de actuación.
- Planear programas de intervención empleando los recursos de la práctica de actividad física, para la generación de hábitos, transmisión de valores y actitudes dirigidos al aumento de los niveles de autoestima y disminución de la agresividad.
- Ampliar el contexto de estudio, para dirigir con criterio las acciones formativas.

# BIBLIOGRAFÍA



## X. REFERENCIAS



- AA.VV. (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006 (Nuevo estudio y actualización del informe 2000)*. Informe de la Oficina del Defensor del Pueblo. Madrid.
- Albert, M.J. (2006). *La investigación educativa, claves Teóricas*. España.
- Alderman, M. K. (2008). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Allport, G. W. (1953). The trend in motivational theory. *American Journal of Orthopsychiatry*, 23(1), 107.
- Alonso, P. (2009). Bullying: analysis from the perspective of teachers in formation and teachers in initial training. *Bordón*, 61 (3), 7-18.
- Álvarez de Zayas, C. (1998). *Pedagogía como ciencia. Epistemología de la Educación*. Ciudad de la Habana: Editorial Félix Varela.
- Álvarez-Cienfuegos, A. y Egea, F. (2003). Aspectos psicológicos de la violencia en la adolescencia. *Revista de Estudios de Juventud. Aspectos psicosociales de la violencia juvenil*, (62), 35-42.
- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J. C., González-Castro, P., González-Pienda, J. A., Rodríguez, C., et al., (2010). Violencia en los centros educativos y fracaso académico. *Revista Iberoamericana de Psicología de la Salud*, 1, 139-153.
- Alvariñas, M., Fernández, M.A. y López, C. (2009). Actividad Física y percepciones sobre deporte y género. *Revista de Investigación en Educación*, 6, 113-122.
- Amado, D., Leo, F. M., Sánchez -Miguel, P. A., Sánchez -Oliva, D. y García-Calvo, T. (2009). Análisis del conflicto entre la práctica deportiva, el contexto escolar y la amistad en jóvenes deportistas: Importancia de padres y madres. *Acción Psicológica*, 6(2), 45-54.

- Ambris, J.C. (2013). *Estilos de enseñanza-aprendizaje en relación con la satisfacción y ansiedad que provoca el fútbol en edades tempranas en Ciudad del Carmen (México)*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance (AAHPERD). (2013). Grade-Level Outcomes for K-12 Physical Education. Extraído el 25 de febrero de 2015 de <http://www.aahperd.org/whatwedo/upload/>
- Anderson, C.A y Bushman, B.J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Annarino, A. A. (1978). Operational taxonomy for physical education objectives. *Journal of Physical Education and Recreation*, 49(1), 54-55.
- Aquesolo, J. A. (1992). *Diccionario de las Ciencias del Deporte*. Málaga: Unisport. Junta de Andalucía.
- Archer, J. (2004). Sex differences in reward settings: A meta-analytic review. *Review of General Psychology*, 8, 291-332.
- Armas, M. (2007). *Prevención e Intervención ante problemas de conducta. Estrategias para centros educativos y familias*. Madrid: WK Educación.
- Arnal, J., Del Rincón y La Torre A. (1992). *Investigación Educativa, Fundamentos y Metodología. Labor. Barcelona*.
- Arribas, M.C (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión* 5(17).
- Arruza, J. A., Arribas, S., Gil De Montes, L., Irazusta, S., Romero, S. y Cecchini, J.A. (2008). Repercusiones de la duración de la Actividad Físico-deportiva sobre el bienestar psicológico. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8(30), 171-183.
- Arruza, J. y Arribas, S. (2001). *Estudio sobre los hábitos deportivos de la población de Gipuzkoa*. Gipuzkoako: Foru Aldundia Kirolarte.
- Austin, S. y Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 years old. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447-456.
- Avellosa-Caro, I. y Avellosa-Peña, B. (2003). Los actores de la violencia escolar. Revista Variables de conducta, factores de riesgo para la salud y adaptación integral relacionados con la problemática bullying en estudiantes de Educación Secundaria. *Revista de Estudios de Juventud*, 62.
- Ávila, J.A. (2013). *El acoso escolar en Educación Primaria en la provincia de Huelva*. Tesis Doctoral: Universidad de Huelva.

- Avilés, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Avilés, J.M. y Monjas, I. (2005). Estudio de la incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en Educación Secundaria Obligatoria mediante el cuestionario CIMEI. *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41.
- Aznar, M. y Soler, J.I. (2013). Tratamiento de la asignatura de Educación Física en el marco de la nueva propuesta legislativa LOMCE. Extraído el 25 de febrero de 2015. <http://www.consejo-colef.es/descargas/20130606LOMCEyEF.pdf>.

## B

- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. Madrid: Internacional Thomson.
- Balaguer, I. (1999). Los procesos motivacionales y su aplicación al mundo del deporte y el ejercicio. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 9, 121-134.
- Balaguer, I. (2002). *Estilos de vida en la adolescencia*. Valencia: Promolibro.
- Balaguer, I., Pastor, Y. y Moreno, Y. (1999). Algunas características de los estilos de vida de los adolescentes de la Comunidad Valenciana. *Revista Valenciana de Estudios Autonómicos*, 26, 33-56.
- Batalla, A. y Martínez, P (2002). *Los deportes individuales*. Barcelona: Inde.
- Bauman, A. y Craig, C.L. (2005). The place of physical in the Who Globaln Strategy on Diet and Physical Activity. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 2,10.
- Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106, 59- 73.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión: Causas, Consecuencias y Control*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bettencourt, B. A. y Miller, N. (1996). Gender differences in aggression as a function of provocation: A Meta-analysis. *Psychological Bullentin*, 119, 422-447.
- Biddle, S. J. y Mutrie, N. (2001). *Psychology of physical activity determinants, well-being and interventions*. Routledge: London.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Ed. Muralla.
- Blaya, C. (2010). Violencia en los centros educativos. Perspectivas europeas. *Violencia en los centros educativos: conceptos, diagnósticos e intervenciones*, 17-40.

- Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R. y Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-315.
- Blázquez, D. y Hernández, J. (1995). *Clasificación o taxonomías deportivas*. Barcelona: Monografía. Inef.
- Boggino, N. y Rosekrans, K. (2007). *Investigación Acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa*. España: MAD S.L.
- Boixadós, M., Cruz, J., Torregrosa, M. y Valiente, L. (2004). Relationships among motivational climate, satisfaction, perceived ability and fair play attitudes in young soccer players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16(4), 301-317.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Brustad, R. J. (1992). Integrating socialization influences into the study of children's attraction to physical activity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 59–77.



- Cabrera, O. (2002). Psychological and behavioral correlates of adolescent gang involvement. *Dissertation Abstracts International: Section B. Sciences and Engineerin*, 62(11), 5405.
- Cajide, J., Porto, A. y Martínez, E. (2004). *Metodología en la investigación educativa actual* En Muralla, L. (Ed.). *Temas fundamentales en la investigación educativa*, Madrid.
- Calero, J., Escardibul, J. O. y Choi, A. (2012). El fracaso escolar en la Europa Mediterránea a través de PISA-2009: Radiografía de una realidad latente. *Revista Española de Educación Comparada*, 19, 69-104.
- Cardona, M.C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS.
- Carlo, G., Mestre M.V., Samper, P., Tur, A. y Armenta, B.E. (2010). Feelings or cognitions? Moral cognitions and emotions as longitudinal predictors of prosocial and aggressive behaviors. *Personality and individual differences*, 48(8), 865-962.
- Carretero-Dios, H. y Pérez, C. (2007). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales: consideración sobre la selección de test en la investigación

- psicológica. *International Journal of Clinical and Health Psychology* 7(3), 863-882.
- Casado, C., Alonso, N., Hernández, V., Barrera, A. y Jiménez, R. (2009). Actividad física en niños españoles. Factores asociados y evolución 2003-2006. *Revista Pediátrica Atención Primaria*, 11 ,219-231.
- Casas, J., García, J. y González, F. (2006). Guía técnica para la construcción de cuestionarios. *Revista Electrónica de Pedagogía "Odisea"*, 6.
- Castañeda, C., y Campos, M. C. (2012). Motivación de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Sevilla) hacia la práctica de actividad físico-deportiva. *RETOS, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 57-61.
- Castillo, C., Balaguer, I., Duda, J. y García-Mérita, M. L. (2004) Factores psicosociales asociados con la participación deportiva en la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(3), 505-515.
- Castillo, E. y Giménez, F.J. (2011). Hábitos de práctica de actividad física del alumnado de la Universidad de Huelva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(41), 127-144.
- Castillo, I. y Balaguer, I. (1998). Patrones de Actividades Físicas en niños y adolescentes. *Apunts: Educación Física y Deporte*, 54, 22-29.
- Castillo, I., y Balaguer, I. (2001). Dimensiones de los motivos de práctica deportiva de los adolescentes valencianos escolarizados. *Apunts d'Educació Física i Esports*, 63, 22-29.
- 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.
- Cava, M.J., Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 21-34.
- Cava, M.J., Musitu, G. y Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 101, 275-290.
- Cecchini J., Méndez A. y Muñiz J. (2002). Motivos de práctica deportiva en escolares españoles. *Psicothema*, 14, 523-531
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.

- Cerezo, F. (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas a la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17, 37-44.
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del test BULL-S. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 4, 106-114.
- Cerezo, F. (2008). Agresores y Víctimas del *Bullying*. Desigualdades de sexo en la violencia entre escolares. *Informació Psicológica*, (94) 49-59. Extraído el 4 de marzo de *Variables de conducta, factores de riesgo para la salud y adaptación integral relacionados con la problemática bullying en estudiantes de Educación Secundaria*
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 9(3), 367-378.
- Cerezo, F. y Méndez, I. (2012). Conductas de riesgo social y de salud en adolescentes. Propuesta de intervención contextualizada para un caso de *bullying*. *Anales de Psicología*, 28 (3), 705-719.
- Cervelló, E. (1996). *La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas del logro*. Tesis Doctoral: Universidad de Valencia.
- Chahín-Pinzón N. y Libia B. (2011). Actividad física en adolescentes y su relación con agresividad, impulsividad, Internet y videojuegos. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 5(1), 9-23.
- Coe, S., Teasdale, D. y Wickham, D. (1992). *More than a game*. London: BBC Books.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, M. (1989). El libro de texto y las ilustraciones: enfoques y perspectivas en la investigación educativa, *Enseñanza*, 7, 41-50.
- Coleman, J. C. y Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Collado, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Compas, B.E., Hinden, B.R. y Gerhardt, C.A. (1995). Adolescent development: Pathways and processes of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 46, 265-293.
- Contreras, O. R., De la Torre, E. y Velázquez, R. (2001). *Iniciación deportiva*. Madrid:



Síntesis.

- Contreras, O.R., Fernández, J.G., García, L.M., Palou, P. y Ponseti, J. (2010). El autoconcepto físico y su relación con la práctica deportiva en estudiantes y adolescentes. *Revista de Psicología del Deporte*, 19 (1), 23-39.
- Cook, C., Williams, K., Guerra, N., Kim, T. y Sadek, S. (2010). Predictors of Bullying and Victimization in Childhood and Adolescence: A Meta-analytic Investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65– 83.
- Corbetta, P. (2007). *Metodologías y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw Hill.
- Correia, I., Vala, J. y Aguiar, P. (2007). Victim`s innocence, social, categorization, and the threat to the belief in a just world. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 31-38.
- Crick, N.R. y Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children`s social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74 – 101.
- Crick, N.R. y Ladd, G.W. (1987). *Children's perceptions of the consequences of aggressive behavior: Do the ends justify being mean?* Biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Baltimore.
- Cuadrado, I. y Fernández, I. (2009). Are violent behaviours residual actions of aggressive-victims in schools? Predominance and prediction. *Infancia y Aprendizaje*. 32(4), 531-551.

## D

- Del Barrio, C., Barrios, A. Van der Meulen, K. y Gutiérrez, C. (2003). Las distintas perspectivas de estudiantes y docentes acerca de la violencia escolar. *Revista de Estudios de Juventud*, 62, 65-79.
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H. y Fernández, I. (2003). La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 25-47.
- Díaz-Aguado, M. J., & Martínez, R. S. MP. y Royo, P.(1995). *Niños con dificultades sociemocionales: Instrumentos de evaluación*. Madrid: Colección Estudios, Ministerio de Asuntos Sociales.

- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R. y Martín, G. (2004). *La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R. y Martín, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379.
- Dodge, K. A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child development*, 162-170.
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In *Minnesota symposium on child psychology* (Vol. 18, pp. 77-125).
- Dodge, K. A., & Crick, N. R. (1990). Social information-processing bases of aggressive behavior in children. *Personality and social psychology bulletin*, 16(1), 8-22.
- Dodge, K. A., y Frame, C. L. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child development*, 620-635.
- Dodge, K.A. y Coie, J.D. (1987) Social-information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1146-1158.
- 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 Quaterly for Exercise and Sport*, 62, 79-87
- 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 Congresson Sport Psychology, 665-662.

## E

- Eisner, M., y Malti, T. (2012). The Future of Research on Evidence-based Developmental Violence Prevention in Europe - Introduction to the Focus Section. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 166-175.
- Elliot, A. y Dweck, C. (2005). *Handbook of competence and motivation*. Nueva York: Guilford Press.
- Erikson, E. H. (2012). *El ciclo vital completado: Edición revisada y ampliada*. Grupo Planeta Spain.
- Escartí, A. (2002). La teoría cognitiva social en el estudio de la práctica del ejercicio: El

- rol de la Autoeficacia. En ARRUZA, J.A. (ed.), *Nuevas perspectivas acerca del deporte educativo*. Donosti: Universidad del País Vasco (EHU/UPV), 2002. p. 13-24.
- Espelage, D., Mebane, S. y Swearer, S. (2004). *Gender differences in bullying: Moving beyond mean level differences*. En D. Espelaga y Swearer (Eds). *Bullying in American school: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 15-35). Mahwah, Nj: Erlbaum.
- Estévez, E. (2005). *Violencia, Victimización y Rechazo Escolar en la Adolescencia*. Universitat de Valencia: Servei de publicacions.
- Estévez, E., Emler, N. P., Cava, M. J., y Inglés, C. (2014). Psychosocial adjustment in aggressive popular and aggressive rejected adolescents at school. *Psychosocial Intervention, 23*, 57-67.
- Estévez, E., Inglés, C., Emler, N., Martínez-Monteaudo, M. C. y Torregrosa, M. S. (2012). Análisis de la relación entre la victimización y la violencia escolar: El rol de la reputación antisocial. *Intervención Psicosocial, 21*, 53-65.
- Estévez, E., Jiménez, T. y Musitu, G. (2008). Violence and Victimization at School in Adolescence. En D.H. Molina (Ed.), *School Psychology: 21st Century Issues and Challenges* pp. 79-115. Nueva York: Nova Science Publishers
- Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Psychological adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education, 24*(4), 473-483.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema, 19*(1), 108-113.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología, 25*, 119-128.



- Farrington, D. Loeber, R. Stallings, R. y Ttofi, M. (2011). *Bullying perpetration and victimization as predictors of delinquency and depression in the Pittsburgh Youth Study*. *Journal of Aggression, conflict and peace research, 3*(2), 74-81

- Farrington, D. P. (2004). Conduct disorder, aggression, and delinquency. In R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2nd. ed., pp. 627-664). Hoboken, NJ: Wiley.
- Farrington, D., Jolliffe, D., Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M. y Kalb, L. (2001). The concentration of offenders in families, and family criminality in the prediction of boy's delinquency. *Journal of Adolescence*, 24, 579-596.
- Fernández-Daza, M. P. y Fernández-Parra, A. (2013). Problemas de comportamiento y competencias psicosociales en niños y adolescentes institucionalizados. *Universitas Psychologica*, 12(3), 1-32.
- Fernández-Enguita, M., Mena, L. y Riviére, J. (2010). *Desenganchados de la educación. Factores, procesos y dimensiones del fracaso y el abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa – Colección Estudios Sociales.
- Feshbach, S. (1964). The function of aggression and the regulation of aggressive drive. *Psychological review*, 71(4), 257.
- Flammer, A. and Schaffner, B. (2003). *Adolescent Leisure Across European Nations*. New Directions for Child and Adolescent Development.
- Fox, K. y Biddle, S. (1986). Health Related Fitness Testing in Schools. Introduction and Problems of Interpretation. *The Bulletin of Physical Education*, 22 (3), 54-64.
- Freud, S. (1930). Obras completas de Sigmund Freud. Volumen XXI - El porvenir de una ilusión, El malestar en la cultura, y otras obras (1927-1931). El malestar en la cultura (1930). Freud; S. Obras Completas, Ed. Amorrortu, 1984.
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent Coping*. London: Routledge.



- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2010). Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco. *Psicothema*, 21(1), 83-89.
- Garaigordobil, M., Álvarez, Z. y Carralero, V. (2004). Conducta antisocial en niños de 10 a 12 años: Factores de personalidad asociados y variables predictoras. *Análisis y Modificación de Conducta*, 130, 241-271



- González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 1-15.
- González-Villora, S. y Pastor, J.C. (2005). Revisión teórica y aplicación de un programa de enseñanza de valores a través del deporte educativo. En actas del I Congreso Internacional y XXIII Nacional de Educación Física. Universidad de Jaén.
- Griffin, D. R. (1981). *The question of animal awareness: Evolutionary continuity of mental experience*. Rockefeller Univ. Press.
- Griffin, P., & Placek, J. H. (1983). *Fair play in the gym: Race and sex equity in physical education*. Network, Incorporated.



- Hawker, D. S., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of child psychology and psychiatry*, 41(4), 441-455.
- Hellison, D. R. (1985). *Goals and strategies for teaching physical education*. Human Kinetics Publishers, Inc., Box 5076T, Champaign, IL 61820.
- Hellison, D. R. (1995). Teaching responsibility through physical activity. *Teaching responsibility through physical activity*.
- Hellison, D. R., & Templin, T. J. (1991). *A reflective approach to teaching physical education*. Human Kinetics.
- Hellison, D.R. y Templin. T.J. (1991). *A Reflective Approach to Teaching Physical Education*. Human Kinetics Europe.
- Hernández Moreno, J (2005). *Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Inde: Barcelona.
- Hernández, J. L. (2004). *Teoría curricular y Didáctica de la Educación Física*. En Fraile, A. (Coord.). *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Hernández-Mendo, A. (1996). Observación y análisis de patrones de juego en deportes sociomotores. Tesis Doctoral. Santiago de Compostela: Servicio de publicaciones e intercambio científico.
- Hernández-Moreno, J (2005). *Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona: INDE.

- Hernández-Moreno, J. (1995). *La diversidad de prácticas. Análisis de la estructura de los deportes para su aplicación a la iniciación deportiva*, en D. Blázquez, (comp.) *La iniciación deportiva y el deporte escolar*, pp. 287-310. Barcelona: INDE.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hess, M., Pawlizki, C., y Scheithauer, H. (2008). Sports-based prevention of violence/bullying and promotion of social and moral skills in adolescents:" fairplayer. sport". *International Journal of Psychology*. 43(3-4), 766-766.
- Hilt, L. y Nolen-Hoeksema, S. (2009). The emergence of gender differences in depression in adolescence. En S. Hoeksema (Ed.), *Handbook of depression in adolescents* (pp. 111-135). Nueva York: Routledge.
- Hodge, A. y Zaharopoulos, N. (1991). Self-concept and sport participation New Zealand. *Journal of Psychology*, 20, 12-16.

## I

- Inglés, C.J., Martínez-Monteaudo, M.C., Delgado, B., Torregrosa, M.S., Redondo, J., Benavides, G., García-Fernández, J.M. y García-López, L.J. (2008). Prevalencia de la conducta agresiva, conducta prosocial y ansiedad social en una muestra de adolescentes españoles: un estudio comparativo. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 449-461.
- International Council for Health, Physical Education, Recreation, Sport, and Dance (ICHPERSD). (2009). *International Standards for Physical Education and Sport for School Children*. Extraído el 25 de febrero de 2015 de <http://www.ichpersd.org/index.php/standards/international-standards>.
- Isorna, M., Rial, A., Vaquero, R. y Sanmartín, F. (2012). Motivaciones para la práctica de deporte federado y del piragüismo en alumnos de Primaria y secundaria. *Revista Retos*, 21, 19-24.

## J

- Jackson, A. E., Cicognani, E. y Charman, L. (1996). The measurement of conflict in

- parent-adolescent relationships. En L. Verhofstadt-Denève; Y. Kienhorst y C.Braet (Eds.), *Conflict and development in adolescence* (pp. 1-12). Leiden University:DSWO Press.
- Jankauskiene, R., Kardelis, K., Sukys, S. y Kardeliene, L. (2008). Associations between school bullying and psychosocial factors. *Social Behavior and Personality*, 36(2), 145-162.
- Jaureguizar, J. y Izaskun, I. (2012). Adolescents violent behaviours toward authority: The mediating effect of antisocial behaviours. *International Journal of Social Psychology*. 27(1), 7-24.
- Jewett, A. E., y Mullan, M. R. (1977). Curriculum design: Purposes and processes in physical education teaching-learning.
- Jiménez, A. (2007). El maltrato entre escolares (Bullying) en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria : valoración de una intervención a través de medios audiovisuales. Tesis Doctoral: Universidad de Huelva.
- Jiménez, R. (2004). *Motivación, trato de igualdad, comportamientos de disciplina y estilos de vida saludables en estudiantes de Educación Física en Secundaria* (Tesis Doctoral). Universidad de Extremadura.
- Jiménez, R., Pérez, P. y García-Mas, A. (1999). Evaluación de la actividad física en la población juvenil de Mallorca. *Revista de Psicología del Deporte*, 8(2), 219-230.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., Ramos, M. J., y Murgui, S. (2009). Community involvement and victimization at school: an analysis through family, personal and social adjustment. *The Journal of Community Psychology*, 37(8), 959-974.
- Jiménez, T.I., Moreno, D., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: El rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 227-236.
- Jiménez-Ramírez, M., Luengo, J. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado*, 13(3), 11-49.
- Jiménez-Torres, M.G., Godoy-Izquierdo, D. y Godoy-García, J.F. (2011). Relación entre los motivos para la práctica físico-deportiva y las experiencias de flujo en jóvenes: diferencias en función del sexo. *Universitas Psychologica*, 11(3), 909-920.



## K

- Koop, C.E. (1998). *The health consequences of smoking: Nicotine addiction*. Washington DC: Government Printing Office.
- Kuppens, S., Grietens, H., Onghena, P., Michiels, D. y Subramanian, S. V. (2008). Individual and classroom variables associated with relational aggression in elementary-school aged children: A multilevel analysis. *Journal of School Psychology, 46*, 639-660.

## L

- Lackovic, K., Dekovic, M. y Opacic, G. (1994). Pubertal status, interaction with significant others, and self-esteem of adolescent girls. *Adolescence, 29*(115), 691-700.
- Lara, A.J. (2011). Transmission of social and educational values through sport. *Journal of Sport and Health Research, 3*(1), 5-6.
- Latorre, A. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona.
- Lawson, H. A., y Placek, J. H. (1981). *Physical education in the secondary schools: Curricular alternatives*. Allyn and Bacon.
- Levandoski, G., y Cardoso, F. L. (2013). Body image and social status of Brazilian students involved in bullying. *Revista Latinoamericana de Psicología, 45*(1), 135-145.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. (BOE de 10 de diciembre de 2013).
- Liebert, J. y Birnes, W. (2010). *Asesinos en Masa suicidas: Un estudio criminológico acerca del por qué matan*. Estados Unidos: CRC Press.
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M. y Hawley, P. H. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development, 27*, 122-133.
- Lobos, M. (2012). *Teorías implícitas de profesores y estilos de aprendizaje de estudiantes de la carrera de psicología*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

- Long, T.; Pantaléon, N. y Bruant, G. (2008). Institutionalization versus self-regulation: a contextual analysis of responsibility among adolescent sportsmen. *Journal of Moral Education*. 37(4), 519-538.
- López, R. y De la Caba, M. A. (2011). Estrategias de afrontamiento ante el maltrato escolar en estudiantes de primaria y secundaria. *Aula Abierta*, 39(1), 59-68.
- Loser, F. y Bender, D. (2011). Emotional and antisocial outcomes of *bullying* and victimization at school: a follow-up from childhood to adolescence. *Journal of aggression, conflict and peace research*, 3 (2), 89-96
- Loukas, A., Paulos, S.K., y Robinson, S. (2005). Early adolescent social and overt aggression: Examining the roles of social anxiety and maternal psychological control, *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 335-345.
- Lykken, D.T. (2002). *Las personalidades antisociales*. Barcelona: Herder.



- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G. y Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and validation in University Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 458-467.
- Martínez-Martínez, A. (2013). *La orientación como actividad educativa y vocacional en los itinerarios curriculares del alumnado de bachiller y formación Profesional y su inclusión en el Mercado Laboral*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- McNamee, J., Bruecker, S., Murray, T. y Speich, C. (2007). High-activity skills progression: a method for increasing MVPA. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(7), 17-32.
- Meece, J. L., Anderman, E. L. y Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503.
- Melograno, V. J. (1996). *Designing the physical education curriculum*. Human Kinetics Publishers.

- Mena, L., Fernández-Enguita, M. y Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, 119-145.
- Mestre, V., Tur, A., Samper, P. y Latorre, A. (2010). Relaciones entre la inestabilidad emocional y la agresión. La acción de los estilos de crianza. *Ansiedad y Estrés*, 16(1), 33-45.
- Mestre, V., Tur, A., Samper, P. y Malonda, E. (2011). *Programa de educación de las emociones: La convivencia*. Valencia: Tirant lo Blanc.
- Millon, T. (1981). *Disorders of personality: DSM-III, axis II*. John Wiley & Sons.
- Moffitt, T. E. y Caspi, A. (2001). Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females, *Development and Psychopathology*, 13, 355-375.
- Morales-Vives, F. y Vigil-Colet, A. (2010). Are there sex differences in physical aggression in the elderly? *Personality and Individual Differences, Psicothema* 49, 659-662.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21, 537-542.
- Muñoz, F. (2000). *Adolescencia y agresividad*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense.
- Musitu, G., Estévez, E. y Emler, N. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority and violent behaviour at school in adolescence. *Adolescence*, 42, 779-794.
- Mynard, H. y Joseph, S. (2000). Development of the Multidimensional Peer-Victimization Scale. *Aggressive Behavior*, 26, 169–178.



- Nansel, T., Hayne, D. y Simons-Morton, B. (2003). The association of bullying and victimization with middle school adjustment. *Journal of Applied School Psychology*, 19, 45-62.
- Nansel, T.R., Overpeck, M. y Pilla, R. (2001). Bullying behaviors among us youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2.094-2.100.

Nuviala, A. y Nuviala, R. (2003). La actividad física extraescolar entre los alumnos de 10 a 16 años que viven en la provincia de Huelva. En F. Ruiz Juan y E. González del Hoyo, *Actas del V Congreso Internacional de FEADEF* (381-386). Valladolid: AVAPEF.

## O

- Olivera, J. (2011). Escenarios y ambientes de la Educación Física. *Apunts*. 103(1), 5-8.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, D.C.: Hemisphere.
- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behavior in adolescent boys. *Human development. An interactional perspective*, 353-365.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. New York: Blackwell.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.
- Ortega, M. A. (2010). *Relación entre la insatisfacción con la imagen corporal, autoestima, autoconcepto físico y la composición corporal en el alumnado de primer ciclo de Educación Secundaria de la Ciudad de Jaén*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Ortega, R. (1994) Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- Ortega, R. y Monk, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, 17(3), 453-458.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.

## P

Parlebas, P. (1987). *Perspectivas para una educación física moderna*. Málaga: Unisport.

- Parrott, D.J. y Giancola, P.R. (2007). Addressing “the criterion problema” in the assessment of aggressive behavior: development of a new taxonomic system. *Aggression and Violent Behavior*, 12, 280 – 299.
- Pastor, Y., Balaguer, I. y García-Merita, M. L. (2003). El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media: análisis diferencial por curso y género. *Revista de Psicología Social*, 18(1), 141-159.
- Peck, S. C., Roeser, R. W., Zarrett, N. y Eccles, J. S. (2008). Exploring the roles of extracurricular activity quantity and quality in the educational resilience of vulnerable adolescents: Variable- and pattern-centered approaches. *Journal of Social*, 64,135-155.
- Pedraz, M.V. (2013). Crítica de la educación física y Educación Física Crítica en España. Estado (crítico) de la cuestión. *Movimento*, 19(1) 309-329.
- Peguero, A.A. (2008). Bullying Victimization and Extracurricular Activity. *Journal of School Violence*. 7(3), 71-85.
- Pelegrín, A. (2001a). La participación deportiva en la infancia y la juventud: Desarrollo psicológico y social. En A. Pelegrín y E. J. Garcés de los Fayos (Eds.). *Encuentro profesional de psicología del deporte: I Jornadas Técnicas*. Murcia: Ayuntamiento de Beniel.
- Pelegrín, A. (2001b). Conductas agresivas en deportistas: Estudio de la influencia de variables de personalidad, sociodemográficas y deportivas. *Tesis de Licenciatura no publicada*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Pelegrín, A. (2002). Conducta agresiva y deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 2(1), 39-56.
- Pelegrín, A. (2004). *El comportamiento agresivo y violento: Factores de riesgo y protección como mediadores de inadaptaciones y adaptaciones en la socialización del niño y el adolescente*. Tesis Doctoral: Universidad de Murcia.
- Pelegrín, A. y Garcés de Los Fayos, E.J. (2009). Análisis de las variables que influyen en la adaptación y socialización: el comportamiento agresivo en la adolescencia. *Ansiedad y estrés* 15(2-3), 131-150
- Pelegrín, A., Martínez, F. y Garcés de los Fayos E.J. (2000). *La actividad física y el deporte como factores controladores de conductas antisociales y delictivas*. II Congreso Iberoamericano de Psicología del Deporte. Huelva.
- Perry, D. G., Perry, L. C., & Rasmussen, P. (1986). Cognitive social learning mediators of aggression. *Child development*, 700-711.

- Petlichoff, L. (1996). *The dropout dilemma in youth sport*. In O. Bar-Or (ed.), *The child and adolescent athlete*. Champaign, IL: Human Kinetics
- Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J. y Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21, 453-458.
- Povedano, A., Estévez, E., Martínez, B. y Monreal, M.C. (2012a). 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.
- Povedano, A., Jiménez, T., Moreno, A. y Musitu, G. (2012b). Relación del conflicto y la expresividad familiar con la victimización en la escuela: el rol de la autoestima, la sintomatología depresiva y el género de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 35 (4), 421-432.
- Pozo, J. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

## R

- Ramírez, J.M. y Andreu, J.M. (2003). Aggression's typologies. *International Review of Social Psychology*, 16, 125-141.
- Ramos, M. (2008). *Violencia y Victimización en Adolescentes Escolares*, Tesis Doctoral: Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.
- Ramsland, K. (2008). *Inside the Minds of Mass Murderers: Why They Kill (Dentro de la mente de los asesinos en masa: por qué matan)*. Estados Unidos: Praeger.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (22.<sup>a</sup> ed.). Madrid: RAE.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. (BOE de 3 enero de 2015)
- Renda, J., Vassallo, S. y Edwards, B. (2011). *Bullying in early adolescence and its association with anti-social behaviour, criminality and violence 6 and 10 years later*. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 117-127
- Rico, I., y Fontecha, C. (1998). El aprendizaje cooperativo en Educación Física. In A. García López, F. Ruiz Juan y AJ Casimiro (Coords.). *La enseñanza de la Educación Física y el deporte escolar*. Actas del II Congreso Internacional. Almería (Vol. 10, pp. 76-79).

- Rodkin, P. C. y Berger, C. (2008). Who bullies whom? Social status asymmetries by victim gender. *International Journal of Behavioral Development*, 32,488-501.
- Rodríguez, J. M., Martínez, R., Díaz, M. J. y Morentín, R. (2008). Comportamiento violento en adolescentes: su relación con las estrategias cognitivas y el rendimiento académico. *Psicología Educativa*, 14(1), 63-81.
- Rodríguez, J., De Abajo, S.Y. y Márquez, S. (2004) Relación entre actividad física y consumo de alcohol, tabaco y otras sustancias perjudiciales para la salud en alumnos de ESO del municipio de Avilés. *European Journal of Human Movement*, 12, 46-69.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.
- Rodríguez, S., Gallardo, M. A., Olmos, M. C. y Ruiz, F. (2005). *Investigación educativa: metodología de encuesta*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Rodríguez-Naranjo, C. y Caño-González, A. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(3), 389-403.
- Rodríguez-Osuna, J. (2001). *Métodos de muestreo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Roman, C.G. y Taylor, C.J. (2013). A Multilevel Assessment of School Climate, Bullying Victimization, and Physical Activity. *Journal of School Health*. 83(6), 400-407.
- Romera, E.M., Del Rey, R. y Ortega R. (2011) Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género del fenómeno bullying en países pobres. *Psicothema*. 23(4), 624-662.
- Romero, C. (2007). Delimitación del campo didáctico de la Educación Física y de su actividad científica. *Profesorado. Revista del curriculum y formación del profesorado*, 11(2).
- Rose, A.L., Swenson, L.P. y Waller, E.M. (2004). Overt and relational aggression and perceived popularity: Developmental differences in concurrent and prospective relations. *Developmental Psychology*, 40, 378-387.
- Rosenberg, M. (1965). *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Ruiz, F., García, M. E. y Hernández, A. I. (2001). Comportamientos de actividades físico-deportivas de tiempo libre del alumnado almeriense de enseñanza secundaria post obligatoria. *Revista Motricidad*, 7, 113- 143.

Ruiz, J.V., Ponce, A., Sanz, E. y Valdemoros, M.A. (2015). Education in values from the sport: research on the implementation of a comprehensive program in team sports. *Retos*, 28, 270-275.

## S

Sáenz, A., Gutiérrez, H., Lanchas, I. y Aguado, B. (2011). La actividad del World Café, una herramienta para la evaluación y desarrollo de los valores en edad escolar. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 27, 1-21.

Sallicetti, A. (2009). *Valoración de diferentes opciones y estrategias metodológicas empleadas en la formación de futuros maestros especialistas de Educación Física*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

Sallis, J. F. y Patrick, K. (1996). Physical activity guidelines for adolescents: a consensus statement. *Pediatric Exercise Science*, 6, 302-314.

Sallis, J.F., Prochaska, J.J. y Taylor, W.C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Med Sci Sports Exerc*, 32(5), 963-975.

Samper, P., Aparici, G. y Mestre V (2006). La agresividad auto y heteroevaluada variables implicadas. *Acción Psicológica*, 4(2), 155-168.

Sánchez, A. y Fernández, M.P. (2007) Diferencias en función del ciclo educativo y del sexo. *EduPsykhé*, 6(1), 49-83.

Sánchez, V., Ortega, R. y Menesini, E. (2012) La competencia emocional de los agresores y víctimas de *bullying*. *Anales de Psicología*, 28(1), 71-82

Sanmartín, M. G. (2000). Actividad física, estilos de vida y calidad de vida. *Revista de educación física: Renovar la teoría y práctica*, (77), 5-16.

Sanmartín, M. G. (2004). El valor del deporte en la educación integral del ser humano. *Revista de educación*, (335), 105-126.

Santisteban, C. y Alvarado, J. M. (2009). The Aggression Questionnaire for Spanish preadolescents and adolescents: PA-AR. *The Spanish Journal of Psychology*, 12, 320-326.

Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. y Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior*, 32, 261-275.



- Schwartz . . . Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 181-192.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S. y Bates, J. E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68, 665-675.
- Shaffer, D. R. (2002). *Desarrollo Social y de la Personalidad*. Thompson: Madrid.
- Shephard, R.J. y Trudeau, F. (2000). The legacy of physical education: influences on adult lifestyle, *Pediatric Exercise Science*, 12, 34-50.
- Shireen, F., Janapana, H., Rehmatullah, S., Temuri, H., y Azim, F. (2014). Trauma experience of youngsters and Teens: A key issue in suicidal behavior among victims of bullying? *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 30(1), 206-210.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Siedentop, D., Mand, C. L., y Taggart, A. (1986). *Physical education: Teaching and curriculum strategies for grades 5-12*. McGraw-Hill Humanities Social.
- Silveira, Y. (2013). *Miedo a equivocarse en educación física y deporte*. Tesis Doctoral: Universidad Miguel Hernández.
- Smith, P. K. (2003). *Violence in schools: The response in Europe*. Londres: Routledge Falmer.
- Solberg, M. E. y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus bully/ victim questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- Stephenson, P. y Smith, P. K. (1987). Anatomy of a playground bully. *Education*, 170, 236-237.
- Storch, E.A. y Masia-Warner, C. (2004). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescent female. *Journal of Adolescence*, 27, 351-362.
- Sullivan, K., Cleary, M. y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: Ceac.
- Suresh, S. y Tipandjan, A. (2012). School bullying victimization and college adjustment. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 38(1), 68-73.



- Toldos, M.P. (2005). Sex and age difference in self-estimated physical, verbal and indirect aggressive in Spanish adolescent. *Aggressive Behavior*, 31, 13-23.

- Torregrosa, M. S., Inglés, C. J., García-Fernández, J. M., Gázquez, J. J., Díaz-Herrero, A. y Bermejo, R. M. (2012). Conducta agresiva entre iguales y rendimiento académico en una muestra de adolescentes españoles. *Behavioral Psychology*, 20(2), 263-280.
- Torregrosa, M. S., Inglés, C. J., García-Fernández, J. M., Gázquez, J. J., Díaz-Herrero, A. y Bermejo, R. M. (2012). Conducta agresiva entre iguales y rendimiento académico en una muestra de adolescentes españoles. *Behavioral Psychology*, 20(2), 263-280.
- Torregrosa, M., S., Inglés C. J., García-Fernández, J. M., Valle, A. y Núñez J. C. (2012). Relaciones entre conducta agresiva y metas académicas: estudio con una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria.
- Torregrosa, M., S., Inglés C. J., García-Fernández, J. M., Valle, A. y Núñez J. C. (2012). Relaciones entre conducta agresiva y metas académicas: estudio con una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1303-1315.
- Treasure, D.C. y Roberts, G.C. (2001). Students' perceptions of the motivational climate, achievement beliefs, and satisfaction in physical education. *Research Quarterly of Exercise and Sport*, 72, 165-175.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Tur, A. M., Samper, V. y Latorre, V. (2010) Los problemas de conducta exteriorizados e interiorizados en la adolescencia: relaciones con los hábitos de crianza y con el temperamento. *Acción Psicológica*, 3(3), 207-221.



- Ureña, N., Alarcón, F. y Ureña, F. (2009). La realidad de los deportes colectivos en la Enseñanza Secundaria. Cómo planifican e intervienen los profesores de Murcia. *Retos, nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 16, 9-15.

## V

- Varela, R.M<sup>a</sup>. (2012). *Violencia, Victimización y Cyberbullying en adolescentes escolarizados/as: una perspectiva desde el Trabajo Social*. Tesis Doctoral. Universidad Pablo de Olavide.
- Vázquez Gómez, B. (2001). La Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte. En Benilde Vázquez (Coord.). *Bases Educativas de la Actividad Física y el Deporte* (pp. 25-46). Madrid: Síntesis.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Zijlstra, B. J. H., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2007). The dyadic nature of bullying and victimization: Testing a dualperspective theory. *Child Development*, 78, 1843-1854.
- Vigil-Colet, A., Morales-Vives, F. y Tous, J. (2008). The relationships between functional and dysfunctional impulsivity and aggression across different samples. *Spanish Journal of Psychology*, 11, 480-487.
- Vigil-Colet, A., Morales-Vives, F. y Tous, J. (2008). The relationships between functional and dysfunctional impulsivity and aggression across different samples. *Spanish Journal of Psychology*, 11, 480-487.
- Vilches, J.M. (2015). *Centros especializados y normalizados de secundaria: relación entre autoestima, agresividad, victimización y calidad de vida en estudiantes de granada capital*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

## W

- Wagnild, G. M. (2009). *The Resilience Scale User's Guide for the US English version of The Resilience Scale and The 14-Item Resilience Scale (RS-14)*. Worden, MT: The Resilience Center.
- Wankel, L. M., y Mummery, W. K. (1996). Canada. In P. De Knop, L. M. Engstrom, B.Skirstad, y M. Weiss (Eds.), *Worldwide Trends in Child and Youth Sport*. Champain.
- Weinberg, G., Tenenbaum, A., McKenzie, S., Jackson, M., y Anshel, R. (2000). Motivation for youth participation in sport and physical activity: relationships to

culture, self-reported activity levels, and gender, *International Journal of Sport Psychology*, 31, 321-346.

Weinberg, R.S. y Gould, D. (2010). *Fundamentos de Psicología del Deporte y del Ejercicio Físico*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Whitehead, J. R. y Corbin, C. B. (1997). Self-Esteem in Children and Youth: The role of Sport and Physical Education. In K. R Fox (Ed.), *The Physical Self* (pp. 175-203). Champaign, IL: Human Kinetics.

Winburn, J., Winburn, A., y Niemeyer, R. (2014). Media coverage and issue visibility: State legislative responses to school bullying. *Social Science Journal*, 51(4), 514-522.

## Y

Yubero, S., Ovejero, A. y Larrañaga, E. (2010). Apoyo social percibido en el contexto escolar y victimización entre iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 25, 283-293.

## Z

Zurita, F., Vilches, J.M., Padial, R., Pérez-Cortés, A.J. y Martínez, A. (2015). Aggressive and bullying from the perspective of, physical activity, place of residence and sex behavior among adolescents in Granada. *Revista Complutense de Educación*. 26(3), 527-542.

Zurita, F. (2015). *Influencia de los factores psicológicos sobre las lesiones deportivas en deportes de equipo*. Tesis Doctoral: Universidad de Jaén.

# ANEXOS

XI

# XI. ANEXOS

## ANEXO 1

### “Cuestionario Sociodemográfico y Autoregistro”

SEXO	HOMBRE		AÑO DE NACIMIENTO		
	MUJER				
CURSO	1ª				
	2ª				
	3ª				
	4ª				
TIPO DE CENTRO	PUBLICO		¿DÓNDE RESIDES?	DOM FAMILIAR	
	PRIVADO			RESIDENCIA	
PRACTICA ACTIVIDAD FISICA	NO				
	SI	INDIVIDUAL	CONCONTACTO		
			SIN CONTACTO		
		COLECTIVO	CONCONTACTO		
			SIN CONTACTO		
HORAS A LA SEMANA					
BULLYING	Nunca estuve involucrado pero fui testigo de abusos o acosos a otro compañero.				
	Participé como acosador de otros compañeros				
	Sufrí acosos por parte de compañeros				
	Ninguna de las anteriores				
NOTA MEDIA DEL CURSO PASADO	Aprobado con asignaturas pendientes				
	Aprobado				
	Notable				
	Sobresaliente				
Cuando acabes la ESO que opción tomarás			Trabajar		
			F.P. II		
			Bachillerato		

## ANEXO 2

### “Escala de Conducta Violenta en la Escuela”

	Nunca	Pocas Veces	Muchas veces	Siempre
Soy una persona que se pelea con los demás				
Cuando alguien me hace daño o me hiere, le pego				
Amenazo a otros/as para conseguir lo que quiero				
Soy una persona que dice a sus amigos/as que no se relacionen o salgan con otros/as				
Si alguien me enfada o me hace daño, digo a mis amigos que no se relacionen con esa persona				
Para conseguir lo que quiero digo a mis amigos/as que no se relacionen o salgan con otros/as				
Soy una persona que pega, da patadas y puñetazos a los demás				
Cuando alguien me amenaza, yo le amenazo también				
Pego, doy patadas o puñetazos para conseguir lo que quiero				
Soy una persona que no deja a los demás que entren en su grupo de amigos/as.				
Si alguien me hace daño o me hiere, no dejo que esa persona forme parte de mi grupo de amigos/as				
Para conseguir lo que quiero, no dejo que algunas personas formen parte de mi grupo de amigos/as				
Soy una persona que dice cosas malas y negativas a los demás				
Cuando alguien me enfada, le pego, le pateo o le doy puñetazos				
Para conseguir lo que quiero, desprecio a los demás				
Soy una persona que trata con indiferencia a los demás o deja de hablar con ellos				
Cuando alguien me enfada, le trato con indiferencia o dejo de hablarle				
Para conseguir lo que quiero, trato con indiferencia o dejo de hablar con algunas personas				
Soy una persona que desprecia a los demás				
Cuando alguien consigue enfadarme, le hago daño o le hiero				
Para conseguir lo que quiero, digo cosas malas y negativas a los demás (insulto).				
Soy una persona que chismorre y cuenta rumores de los demás				
Cuando alguien me enfada, chismorreo o cuento rumores sobre esa persona				
Para conseguir lo que quiero, chismorreo o cuento rumores sobre los demás-				
Para conseguir lo que quiero, hago daño o hiero a los demás				

**ANEXO 3**  
**“Escala de Victimización en la Escuela”**

	<b>Nunca</b>	<b>Pocas veces</b>	<b>Muchas veces</b>	<b>Siempre</b>
Algún compañero/a me ha pegado o golpeado				
Algún compañero/a me ha dado una paliza				
Algún compañero/a ha contado mentiras sobre mí para que los demás no quieran venir conmigo				
Algún compañero/a se ha metido conmigo				
Algún compañero/a me ha gritado				
Algún compañero/a me ha apartado de mi grupo de amigos (para jugar o participar en alguna actividad) si está enfadado conmigo				
Algún compañero/a me ha insultado				
Algún compañero/a me ha ignorado o tratado con indiferencia				
Algún compañero/a me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado cuando está enfadado conmigo				
Algún compañero/a me ha amenazado				
Algún compañero/a me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado para conseguir lo que quería				
Algún compañero/a se ha burlado de mí				
Algún compañero/a ha contado rumores sobre mí y me ha criticado a las espaldas				
Algún compañero/a me ha robado				
Algún compañero/a me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado a propósito para que me sienta mal				
Algún compañero/a se ha metido con mi familia				
Algún compañero/a ha compartido mis secretos con otros				
Algún compañero/a me ha acusado de algo que yo no he hecho				
Algún compañero/a le ha dicho a los demás que no se relacionen conmigo				
Algún compañero/a me ha despreciado o humillado				



## ANEXO 4

### “Cuestionario de Autoestima Global (RSS)”

	Muy en Desacuerdo	En Desacuerdo	De Acuerdo	Muy de Acuerdo
Siento que soy una persona digna de estima, al menos en igual medida que los demás.				
Creo que tengo numerosas cualidades positivas.				
En general, tiendo a pensar que soy un fracaso.				
Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.				
Creo que no tengo motivos para estar orgulloso/a de mí mismo/a.				
Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a.				
En general estoy satisfecho/a conmigo mismo/a.				
Desearía sentir más respeto por mí mismo/a.				
A veces me siento realmente inútil.				
A veces pienso que no sirvo para nada.				
Hago bien los trabajos escolares.				
Consigo fácilmente amigos/as.				
Mis profesores me consideran un buen trabajador/a.				
Soy una persona amigable.				
Trabajo mucho en clase.				
Es difícil para mí hacer amigos/as.				
Mis profesores/as me estiman.				
Soy un chico alegre.				
Soy un buen estudiante.				
Me cuesta hablar con desconocidos.				
Mis profesores/as me consideran inteligente y trabajador/a.				
Tengo muchos amigos/a.				

## ANEXO 5

### “Consentimiento de los Centros”



Granada a 30 de septiembre de 2012.

A/A del Sr/a Director/a del Centro:

Estimado Director/a:

Desde el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, se están realizando un conjunto de estudios, encaminados al conocimiento de los hábitos saludables y conductas violentas y de Bullying en el alumnado de Secundaria; en estos momentos estamos centrados en conocer el estado de satisfacción, autoestima, y preferencias físico-deportivas de Granada.

El motivo por el que nos dirigimos a Vd. es para solicitar la colaboración de su Centro, y más concretamente de los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, en el desarrollo de este programa de investigación.

Los datos que necesitamos analizar entre los alumnos/as, serán obtenidos a través de cuatro cuestionarios: uno de tipo sociodemográfico, un segundo que medirá la autoestima y satisfacción, otro de actividad física y el último que analizará los comportamientos y conductas violentas. Hemos de decir que todos los documentos son totalmente anónimos y los datos serán tratados únicamente por el equipo investigador, sin causar el menor riesgo para el alumno/a. No obstante ante cualquier duda o necesidad de aclarar más información quedamos a su entera disposición. La toma de datos no pasará de unos 15 minutos, por lo que agradeceríamos su cooperación en este proyecto.

Los trabajos serán coordinados por el profesor Dr. Félix Zurita Ortega (Universidad de Granada).

Los resultados obtenidos de este trabajo serán analizados durante el curso y la difusión de los mismos les será entregada en el momento de su discusión y posterior publicación.

Agradeciendo de antemano su colaboración, les saluda atentamente.

Fdo: Félix Zurita Ortega

Facultad de Ciencias de la Educación  
Campus de Cartuja s/n  
18071 Granada  
Tfno.: 958 24 39 54  
Fax: 958 24 90 53  
Correo Electrónico: [dexpremu@ugr.es](mailto:dexpremu@ugr.es)

Departamento de Didáctica de la  
Expresión Musical, Plástica y Corporal

## ANEXO 6

### “Consentimiento de los responsables legales de los menores de edad”

Muy Sr. mio:

Ante la petición de la Facultad de Ciencias de la Educación (Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal) de la Universidad de Granada, para realizar un estudio entre los alumnos/as de este centro educativo, encaminados al conocimiento de los hábitos saludables y conductas violentas y de Bullying en el alumnado de Secundaria; en estos momentos estamos centrados en conocer el estado de satisfacción, autoestima, y preferencias físico-deportivas de Granada; y sabiendo que los cuestionarios a realizar son de carácter absolutamente anónimo sin que plantee ninguno de ellos el menor riesgo para el estudiante.

Solicitamos de Vd. que si tiene alguna objeción para que su hijo participe en dicho estudio a realizar próximamente en las instalaciones donde desarrolla sus estudios, nos lo haga saber antes de dicha fecha, enviándonos relleno el apartado adjunto.

Sin otro particular, le saluda atentamente.

Granada, a 30 de septiembre de 2012.

El responsable de la investigación.

Félix Zurita Ortega

.....  
D./Dª \_\_\_\_\_, padre/madre del  
alumno/a \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, comunica a esa dirección que **NO DESEO** que mi hijo/a participe en la toma de datos para el proyecto sobre “Centros especializados y normalizados de Secundaria: relación entre autoestima, agresividad, victimización y calidad de vida en estudiantes de Granada Capital”.