



Análisis del autoconcepto, inteligencia emocional y violencia según la modalidad deportiva practicada en educación superior

José Luis Ubago-Jiménez¹  , Félix Zurita-Ortega¹  , Eduardo Melguizo-Ibáñez^{1*}   y José Manuel Alonso-Vargas¹  

¹Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad de Granada (España).



Citación

Ubago-Jiménez, J.L., Zurita-Ortega, F., Melguizo-Ibáñez, E. & Alonso-Vargas, J.M. (2023). Analyzing self-concept, emotional intelligence and violence according to sport modality in Higher Education. *Apunts Educación Física y Deportes*, 154, 61-70. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2023/4\).154.06](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2023/4).154.06)

Resumen

La violencia en el contexto universitario es una grave preocupación en la enseñanza superior, debido al creciente número de episodios violentos entre los jóvenes. La modalidad deportiva practicada junto con factores psicosociales como el autoconcepto o la inteligencia emocional contrarrestan de forma eficaz estas conductas disruptivas. El objetivo de este estudio fue comprobar la relación entre el tipo de deporte practicado, el autoconcepto y la inteligencia emocional con la violencia en estudiantes universitarios. El estudio se realizó con una muestra de 1,057 estudiantes universitarios españoles en la que el 43.8 % ($n = 463$) eran mujeres y el 56.2 % ($n = 594$) eran hombres. Se utilizó el test TMMS-24 para medir la inteligencia emocional y la escala AF-5 para medir el autoconcepto. Se observó cómo los que no practican deporte presentan tasas más elevadas de violencia directa e indirecta. Asimismo, los jóvenes que practican deportes de contacto son los que presentan mayores tasas de violencia directa. Es necesario promover la práctica de actividad física relacionada con el desarrollo de la inteligencia emocional para reducir los comportamientos violentos.

Palabras clave: autoconcepto, comportamiento violento, deporte, inteligencia emocional, modelo de ecuaciones estructurales multigrupo.

Editado por:

© Generalitat de Catalunya
Departament de la Presidència
Institut Nacional d'Educació
Física de Catalunya (INEFC)

ISSN: 2014-0983

*Correspondencia:

Eduardo Melguizo-Ibáñez
emelguizo@ugr.es

Sección:

Educación física

Idioma del original:

Castellano

Recibido:

19 de febrero de 2023

Aceptado:

14 de abril de 2023

Publicado:

1 de octubre de 2023

Portada:

Una deportista
realizando parkour.
©Image Source.
Adobe Stock.

Introducción

La agresividad es un constructo que ha sido ampliamente examinado desde el campo de la psicología, que se define como la ejecución de una acción que va desde gestos amenazantes hasta ataques reales contra otro (Giammanco et al., 2005). Su manifestación en comportamientos agresivos depende de múltiples factores internos y externos a la persona (Haller, 2020). En esta línea, la violencia surge como consecuencia de la incapacidad del individuo para controlar y gestionar sus propios impulsos, convirtiéndolo en un sujeto hostil e inadaptado social en diversos entornos. Desde una concepción restringida, la violencia implica el uso de la fuerza con la intención de hacer daño a otra persona, pero reducir la violencia al acto físico es un intento reduccionista al poner el foco solo en lo que se puede medir (Martínez-Pacheco, 2016).

En contraposición, es conveniente asumir la violencia desde un prisma relacional donde actúa como la consecuencia de los mecanismos de poder que se producen en el engranaje de las relaciones sociales, en cualquier contexto. Son muchos los detonantes que pueden provocar que se produzcan conductas violentas, tales como la necesidad de reconocimiento social, la ira o la propia necesidad de mantener cierto estatus sin importar las consecuencias, entre otros. Para paliar esta situación, es importante que la persona aprenda un repertorio de estrategias de afrontamiento que contribuyan a regular y mitigar tales impulsos (García-Martínez et al., 2021).

Los factores psicosociales han sido tradicionalmente relacionados con el bienestar integral de las personas. Entre ellos, la inteligencia emocional (EI), junto al autoconcepto se han posicionado como dos factores fiables en la determinación de la salud física y psicológica de los estudiantes universitarios. Al respecto, la EI ha sido conceptualizada desde diversos modelos, destacando el modelo de habilidad (Salovey y Mayer, 1990) y los modelos mixtos (Pérez-González et al., 2020). En estos términos, la EI puede definirse como la habilidad de la persona para identificar, expresar y regular sus emociones y las de los demás, con vistas a construir vínculos estables con el entorno que le rodea.

Por su parte, el autoconcepto se asocia a la percepción que la persona tiene sobre sí misma en diferentes entornos, fluctuando desde su faceta a nivel emocional y físico hasta su actuación en entornos académicos, sociales y familiares. El estudio de ambos constructos contribuye al desarrollo y construcción del perfil de la persona que permite predecir en cierto modo los comportamientos de esta. Examinándolos desde el campo de la actividad física y el deporte, se observa que la práctica deportiva también se ha identificado como un factor que influye en la salud, situándose como una práctica aconsejable para canalizar las emociones y sentimientos adversos que puede sentir la persona y mantener el equilibrio.

En este sentido, se establecen distinciones en función de la modalidad deportiva practicada, haciéndose una distinción entre deportes individuales y colectivos. Otro criterio común que suele aplicarse es la existencia o no de contacto entre los deportistas, distinguiéndose entre modalidades con contacto y modalidades sin contacto. De los criterios anteriores, se señalan las cuatro modalidades que van a considerarse en el presente estudio: individual sin contacto, individual con contacto, colectivo sin contacto y colectivo con contacto.

Teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo de este estudio es examinar los niveles de agresividad, autoconcepto e inteligencia emocional de los estudiantes universitarios en función de la modalidad de deporte que practican mediante un modelo explicativo de ecuaciones estructurales.

Material y método

Diseño y muestra

En relación con el diseño del estudio, se realizó un análisis transversal, descriptivo y no experimental. Se llevó a cabo con una muestra conformada por 1,057 estudiantes universitarios procedentes de las universidades públicas andaluzas seleccionados mediante un muestreo por conveniencia. Atendiendo a la distribución de la muestra por sexo, el 43.8 % ($n = 463$) eran mujeres y un 56.2 % ($n = 594$) eran hombres, con edades comprendidas entre los 18 y 23 años (20.78 ± 2.85).

Instrumentos

Para la recogida de datos de la presente investigación se han utilizado cuatro instrumentos. El cuestionario *ad hoc* ha recogido los datos sociodemográficos de la muestra como el sexo, la edad y el tipo de deporte practicado.

Para medir la EI se ha utilizado el *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS-24) desarrollado por Salovey et al. (1995), pero para el presente estudio se ha utilizado la versión adaptada al castellano por Fernández-Berrocal et al. (2004). Dicho cuestionario evalúa la inteligencia emocional como un constructo trifactorial a través de 24 ítems, donde a través de una sumatoria se puntúan las dimensiones atención emocional, claridad emocional y reparación emocional. En el presente estudio se obtuvo un alfa de Cronbach de $\alpha = .910$ para la escala general.

En relación con la medición del autoconcepto, se ha utilizado el *Autoconcepto Forma 5- AF5* (García y Musitu, 2014). Esta escala está compuesta por 30 ítems y se divide en cinco dimensiones: académica, social, emocional, familiar y física. El cuestionario se responde según una escala tipo Likert de 5 opciones, en el que 1 es “nunca” y 5 “siempre”. La consistencia interna de la escala fue de $\alpha = .820$ en la presente investigación.

Para la medición de la conducta violenta se utilizó la *Escala de Conducta Violenta en la Escuela*, propuesta en su versión original por Little et al. (2003) y adaptada al español por Estévez (2005). Este cuestionario se divide en dos categorías: agresión directa es generada en un encuentro personal entre el agresor y la víctima; o agresión indirecta, que es considerada cuando el agresor permanece en el anonimato. La escala tipo Likert se completa respondiendo a 25 ítems que oscilan entre el 1 “nunca” y el 4 “siempre”. En la presente investigación se obtuvo una consistencia interna de $\alpha = .880$. La escala ha sido utilizada en estudios en adolescentes como el de San-Román-Mata et al. (2019) o el de Zurita-Ortega et al. (2018) o en estudiantes de educación primaria (Rojas-Jiménez y Castro-Sánchez, 2020; Sánchez-Zafra et al., 2018).

Procedimiento

El proceso de investigación se dividió en tres fases. En la primera, se solicitó autorización a la Universidad de Granada (España), que otorgó el permiso con el correspondiente comité de ética (2342/CEIH/2021). En la segunda fase, se elaboró una carta informativa en la que se explicaban los objetivos del estudio solicitando, además, el consentimiento informado a los participantes. Tras el acuerdo de participación de 1,234 estudiantes, se envió el cuestionario a los estudiantes por correo electrónico.

Durante la tercera fase, se comprobaron las 1,085 respuestas de los estudiantes y se eliminaron 28 cuestionarios por no estar debidamente cumplimentados. El análisis de los datos se realizó entre noviembre y diciembre de 2021, tratando y garantizando la confidencialidad de los participantes. El análisis de los datos se realizó siguiendo las directrices de investigación en humanos del Comité de Ética de la Universidad de Granada y los principios éticos establecidos por la Declaración de Helsinki en 1975 y su actualización en Brasil en 2013.

Análisis de los datos

Se utilizó el análisis SEM con la finalidad de comprobar el ajuste del modelo teórico propuesto a los datos obtenidos gracias a su adecuación para contrastar las hipótesis de mediación, frente a otras técnicas como el análisis de regresión lineal (Gunzler et al., 2013). Por otra parte, este análisis también permite estimar el error de medición (Garson, 2012). Para el análisis descriptivo y exploratorio se utilizó la versión 25.0 de IBM Statistical Package for Social Sciences (IBM Corp., Armonk, NY, EE. UU.) mientras que la versión IBM Statistical Package for Social Sciences Amos 26.0 (IBM Corp., Armonk, NY, EE. UU.) se utilizó para el análisis SEM.

Se utilizó el test de Little (1988), que arrojó unos valores de ausencia total y aleatoria (MCAR). Debido a que estos datos estaban disponibles en la base de datos y no excedían el 3% del número total de casos (28 participantes tenían valores ausentes), se optó por utilizar el enfoque de Garson (2012) y eliminar aquellos casos con valores perdidos. Este procedimiento fue realizado con el objetivo de no poner en peligro la fiabilidad de los datos. Así pues, la muestra quedó ligeramente reducida a 1,057 participantes.

Siguiendo este proceso, se comprobaron los supuestos de normalidad multivariante. En la prueba del coeficiente Mardia se obtuvo 12.33, que indica que los datos no eran normales (Ullman, 2006). Esto exige la utilización de estadísticos de ajuste robustos, como el Satorra-Bentler, el cual permite reducir los sesgos como los causados por las distribuciones de datos no normales (Kline, 2015). Por otra parte, es pertinente tratar las variables ordinales con 5 o más categorías como variables continuas y utilizar el método de máxima verosimilitud con un estadístico robusto (Rhemtulla et al., 2012).

Se evaluó la validez convergente y la fiabilidad o consistencia interna, de acuerdo con la varianza media extraída (VME) y la fiabilidad compuesta (FC). Se consideraron adecuados el VME .50 y el FC .70 (Fornell y Larcker, 1981).

La bondad de ajuste, tanto para el modelo de medición como para el SEM, se evaluó mediante: a) S-B χ^2 , grados de libertad (gl) y valores de p; b) índice de ajuste comparativo (CFI) como índice de ajuste incremental; c) análisis del índice de ajuste normalizado (NFI); d) el índice de ajuste incremental (IFI); e) el índice de Tucker-Lewis (TLI); y f) error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) con un 90 % de intervalo de confianza (CI). Atendiendo al tamaño de la muestra y a la cantidad de variables indicadoras, se definió un ajuste adecuado del modelo como S-B χ^2 valor de $p \geq .05$, CFI .92 y RMSEA .07 (Hair et al., 2014).

Finalmente, se empleó el test de un solo factor de Harman para comprobar el problema de varianza del método común, ya que esto podría comprometer la validez de los resultados (Podsakoff et al., 2003).

Resultados

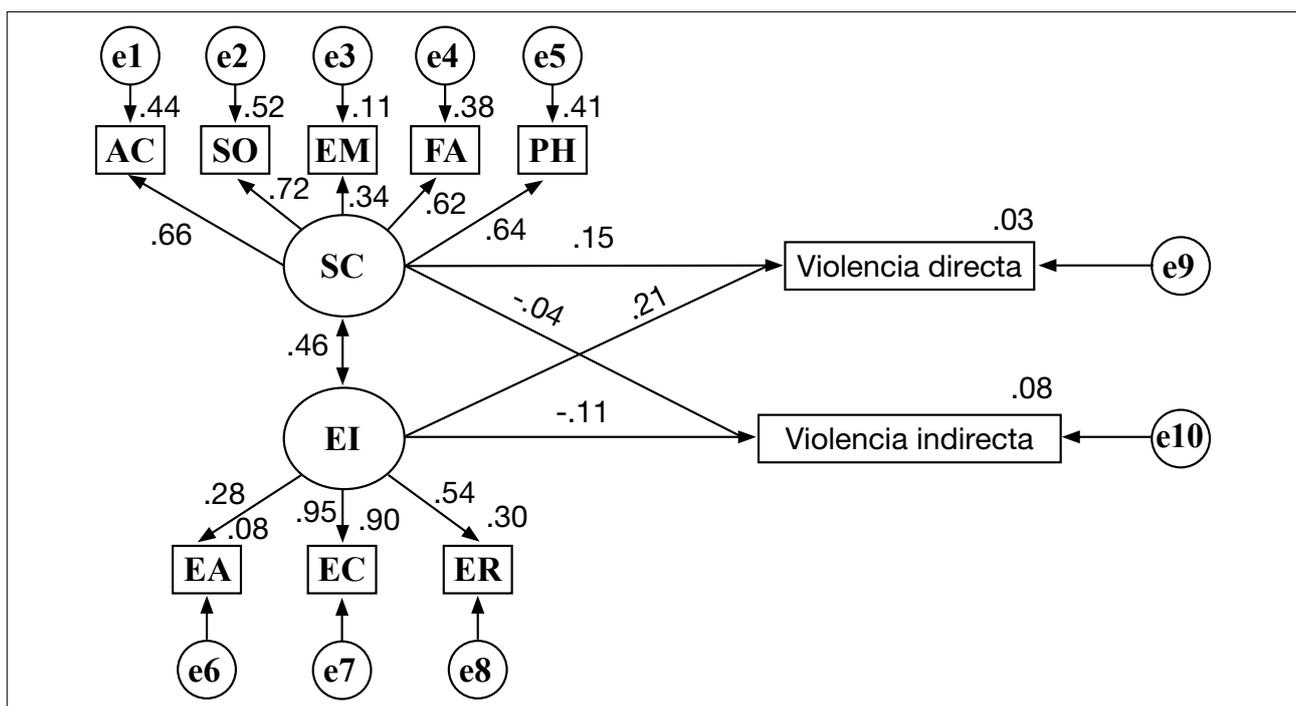
En primer lugar, se encuentra el modelo desarrollado para los estudiantes que practican deporte colectivo con contacto. El análisis del modelo muestra un buen ajuste (S-B $\chi^2 = 210.416$; $df = 32$; $p < .000$; NFI = .943; IFI = .958; TLI = .986; CFI = .971; RMSEA = .062).

Tabla 1
SEM para practicantes de deportes de equipo con contacto.

Asociación de variables	PR				PRE
	Estimación	EE	FC	p	Estimación
AC ← SC	1.000				.663
SO ← SC	0.704	.105	6.697	***	.719
EM ← SC	0.584	.163	3.594	***	.337
FA ← SC	0.592	.097	6.088	***	.619
PH ← SC	0.915	.147	6.242	***	.641
ER ← EI	1.000				.543
EC ← EI	1.964	.499	3.939	***	.950
EA ← EI	0.515	.165	3.118	***	.277
VIOLENCIA DIRECTA ← SC	-0.074	.053	-1.403	.161	.150
VIOLENCIA INDIRECTA ← SC	-0.024	.054	-0.449	.654	-.044
VIOLENCIA DIRECTA ← EI	-0.122	.061	-1.980	***	.211
VIOLENCIA INDIRECTA ← EI	-0.069	.062	-1.112	.266	-.108

Nota: Peso de regresión (PR); Peso de la regresión estándar (PRE); Error estándar (EE); Relación crítica (RC); Autoconcepto Académico (AC); Autoconcepto Social (SO); Autoconcepto Emocional (EM); Autoconcepto Familiar (FA); Autoconcepto Físico (PH); Reparación Emocional (ER); Claridad Emocional (EC); Atención Emocional (EA); Autoconcepto (SC); Inteligencia Emocional (EI); *** Relación estadísticamente significativa a nivel $p < .001$

Figura 1
Modelo final para practicantes de deportes de equipo con contacto.



Nota: Autoconcepto (SC); Autoconcepto Académico (AC); Autoconcepto Social (SO); Autoconcepto Emocional (EM); Autoconcepto Familiar (FA); Autoconcepto Físico (PH); Inteligencia Emocional (EI); Atención Emocional (EA); Claridad Emocional (EC); Reparación Emocional (ER).

La tabla 1 y la figura 1 muestran los pesos de regresión del modelo teórico, con diferencias estadísticamente significativas en $p < .001$. Atendiendo al autoconcepto, se observan relaciones positivas con el área social (SO) ($\beta = .719$), familiar (FA) ($\beta = .619$), física (PH) ($\beta = .641$), emocional (EM) ($\beta = .337$). Del mismo modo, se observa que la EI se relaciona de forma

positiva con la claridad emocional (EC) ($\beta = .950$) y atención emocional (EA) ($\beta = .277$). Para la violencia directa, se observa una relación negativa con el autoconcepto ($\beta = -.150$) y positiva con la EI ($\beta = -.211$). Por último, para la violencia indirecta, se observan relaciones negativas con el autoconcepto ($\beta = .044$) y negativas con la EI ($\beta = -.108$).

Observando el modelo desarrollado para los estudiantes que practican deporte colectivo sin contacto, se aprecia como el ajuste del modelo es bueno (S-B $\chi^2 = 210.853$; $df = 32$; $p < .018$; NFI = .924; IFI = .976; TLI = .909; CFI = .965; RMSEA = .057).

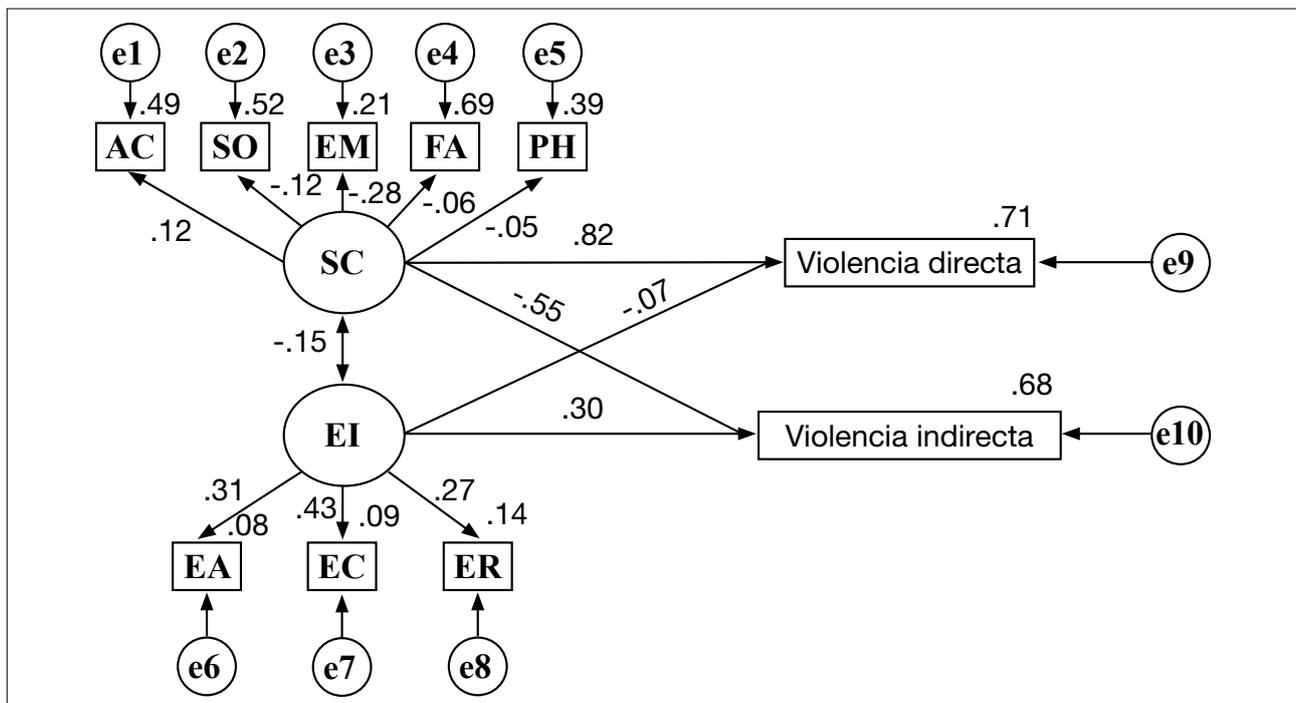
La tabla 2 y la figura 2 muestran los pesos de regresión del modelo teórico, con diferencias estadísticamente significativas en $p < .001$. La violencia directa presenta una correlación negativa con la EI ($\beta = -.071$) mientras que la violencia indirecta se asocia positivamente con la EI ($\beta = .301$).

Tabla 2
SEM para practicantes de deportes colectivos sin contacto.

Asociación de variables	PR				PRE
	Estimación	EE	FC	p	Estimación
AC ← SC	1.000				.121
SO ← SC	-0.828	0.708	-1.169	.243	-.127
EM ← SC	-2.754	1.872	-1.479	.141	-.283
FA ← SC	-0.251	0.342	-0.734	.463	-.061
PH ← SC	-0.377	0.589	-0.640	.522	-.052
ER ← EI	1.000				.277
EC ← EI	4.724	3.203	1.475	.140	.435
EA ← EI	1.030	0.396	2.604	.009	.319
VIOLENCIA DIRECTA ← SC	31.344	78.864	0.397	.691	.823
VIOLENCIA INDIRECTA ← SC	-9.882	24.474	-0.404	.686	-.550
VIOLENCIA DIRECTA ← EI	-4.055	4.413	-0.919	***	-.071
VIOLENCIA INDIRECTA ← EI	13.620	15.298	0.890	***	.301

Nota: Peso de regresión (PR); Peso de la regresión estándar (PRE); Error estándar (EE); Relación crítica (RC); Autoconcepto Académico (AC); Autoconcepto Social (SO); Autoconcepto Emocional (EM); Autoconcepto Familiar (FA); Autoconcepto Físico (PH); Reparación Emocional (ER); Claridad Emocional (EC); Atención Emocional (EA); Autoconcepto (SC); Inteligencia Emocional (EI); *** Relación estadísticamente significativa a nivel $p < .001$

Figura 2
Modelo final para practicantes de deportes de equipo sin contacto.



Nota: Autoconcepto (SC); Autoconcepto Académico (AC); Autoconcepto Social (SO); Autoconcepto Emocional (EM); Autoconcepto Familiar (FA); Autoconcepto Físico (PH); Inteligencia Emocional (EI); Atención Emocional (EA); Claridad Emocional (EC); Reparación Emocional (ER).

El SEM propuesto para los estudiantes que practican deporte individual sin contacto presenta un buen ajuste ($S-B \chi^2 = 326.986$; $df = 32$; $p < .000$; $NFI = .955$; $IFI = .981$; $TLI = .953$; $CFI = .969$; $RMSEA = .053$).

La tabla 3 y la figura 3 muestran los pesos de regresión del modelo teórico, con diferencias estadísticamente significativas en $p < .001$. Atendiendo a los valores arrojados

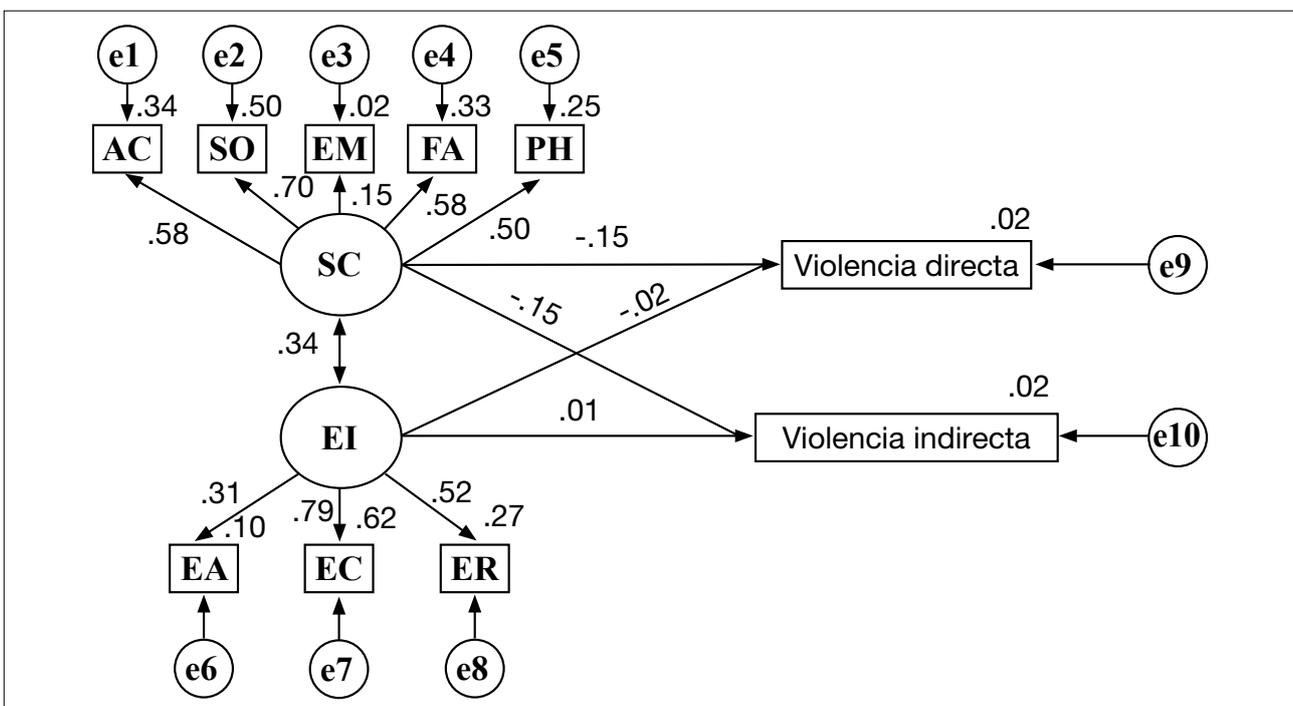
por el autoconcepto se aprecian relaciones positivas con las categorías AC ($\beta = .580$); SO ($\beta = .704$); FA ($\beta = .578$); y PH ($\beta = .498$). Por otro lado, la EI relaciona positivamente con ER ($\beta = .521$); EC ($\beta = .789$); y EA ($\beta = .310$). Observando ambos tiempos de violencia (directa e indirecta), presentan asociaciones negativas con la EI ($\beta = -.022$; $\beta = -.004$) y con el autoconcepto ($\beta = -.310$; $\beta = -.156$).

Tabla 3
SEM para practicantes de deportes individuales sin contacto.

Asociación de variables	PR				PRE
	Estimación	EE	FC	p	Estimación
AC ← SC	1.000				.580
SO ← SC	0.830	0.119	6.999	***	.704
EM ← SC	0.300	0.143	2.093	.036	.148
FA ← SC	0.721	0.110	6.586	***	.578
PH ← SC	0.880	0.147	6.008	***	.498
ER ← EI	1.000				.521
EC ← EI	1.371	0.352	3.894	***	.789
EA ← EI	0.506	0.129	3.925	***	.310
VIOLENCIA DIRECTA ← SC	-0.091	0.048	-1.899	.058	-.149
VIOLENCIA INDIRECTA ← SC	-0.119	0.060	-1.958	.047	-.156
VIOLENCIA DIRECTA ← EI	-0.011	0.041	-0.275	.784	-.022
VIOLENCIA INDIRECTA ← EI	-0.003	0.051	-0.050	.960	-.004

Nota: Peso de regresión (PR); Peso de la regresión estándar (PRE); Error estándar (EE); Relación crítica (RC); Autoconcepto Académico (AC); Autoconcepto Social (SO); Autoconcepto Emocional (EM); Autoconcepto Familiar (FA); Autoconcepto Físico (PH); Reparación Emocional (ER); Claridad Emocional (EC); Atención Emocional (EA); Autoconcepto (SC); Inteligencia Emocional (EI); *** Relación estadísticamente significativa a nivel $p < .001$

Figura 3
Modelo final para practicantes de deportes individuales sin contacto.



Nota: Autoconcepto (SC); Autoconcepto Académico (AC); Autoconcepto Social (SO); Autoconcepto Emocional (EM); Autoconcepto Familiar (FA); Autoconcepto Físico (PH); Inteligencia Emocional (EI); Atención Emocional (EA); Claridad Emocional (EC); Reparación Emocional (ER).

Por último, el SEM asociado a los universitarios que practican deporte individual con contacto presenta un buen ajuste ($S-B \chi^2 = 124.229$; $df = 32$; $p < .000$; $NFI = .925$; $IFI = .992$; $TLI = .947$; $CFI = .978$; $RMSEA = .049$).

Como se aprecia en la tabla, se muestran los pesos de regresión del modelo teórico, con diferencias estadísticamente significativas en $p < .001$. Atendiendo a los valores arrojados por el autoconcepto se aprecian relaciones positivas con

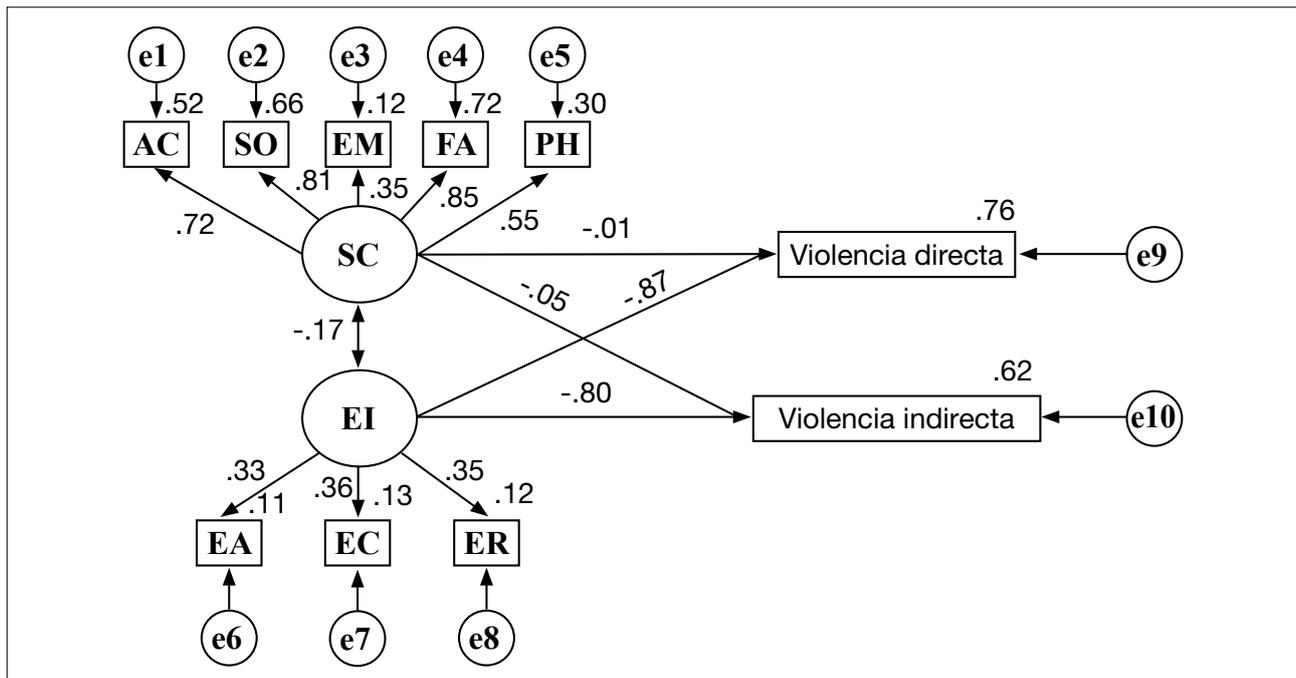
las categorías AC ($\beta = .724$); SO (.813); EM ($\beta = .347$) FA ($\beta = .849$); y PH ($\beta = .551$). Por otro lado, la EI relaciona positivamente con ER ($\beta = .350$); EC ($\beta = .356$); y EA ($\beta = .327$). Poniendo la atención en la violencia directa, se aprecian asociaciones negativas con la EI ($\beta = -.873$) y con el autoconcepto ($\beta = -.003$). Por último, la violencia indirecta se asocia de forma negativa con la EI ($\beta = -.797$) y con el autoconcepto ($\beta = -.053$) (figura 4).

Tabla 4
SEM para practicantes de deportes individuales con contacto.

Asociación de variables	PR				PRE
	Estimación	EE	FC	p	Estimación
AC ← SC	1.000				.724
SO ← SC	0.909	0.138	6.564	***	.813
EM ← SC	0.545	0.189	2.882	.004	.347
FA ← SC	0.906	0.135	6.709	***	.849
PH ← SC	0.692	0.152	4.556	***	.551
ER ← EI	1.000				.350
EC ← EI	1.138	0.522	2.179	.029	.356
EA ← EI	0.923	0.445	2.075	.038	.327
VIOLENCIA DIRECTA ← SC	0.001	0.072	0.016	.987	.003
VIOLENCIA INDIRECTA ← SC	-0.028	0.090	-0.309	.758	-.053
VIOLENCIA DIRECTA ← EI	-0.812	0.289	-2.812	***	-.873
VIOLENCIA INDIRECTA ← EI	-0.975	0.341	-2.861	.004	-.797

Nota: Peso de regresión (PR); Peso de la regresión estándar (PRE); Error estándar (EE); Relación crítica (RC); Autoconcepto Académico (AC); Autoconcepto Social (SO); Autoconcepto Emocional (EM); Autoconcepto Familiar (FA); Autoconcepto Físico (PH); Reparación Emocional (ER); Claridad Emocional (EC); Atención Emocional (EA); Autoconcepto (SC); Inteligencia Emocional (EI); *** Relación estadísticamente significativa a nivel $p < .001$

Figura 4
Modelo final para practicantes de deportes individuales con contacto.



Nota: Autoconcepto (SC); Autoconcepto Académico (AC); Autoconcepto Social (SO); Autoconcepto Emocional (EM); Autoconcepto Familiar (FA); Autoconcepto Físico (PH); Inteligencia Emocional (EI); Atención Emocional (EA); Claridad Emocional (EC); Reparación Emocional (ER).

Discusión

El presente estudio ha examinado los niveles de inteligencia emocional, autoconcepto y violencia en función de la modalidad deportiva practicada, al tiempo que ha establecido relaciones entre las variables consideradas. De esta forma, se ha hallado que la EI y el autoconcepto tienen una relación positiva, coincidiendo con estudios anteriores (Martínez-Monteagudo et al., 2021; Sánchez-Zafra et al., 2022).

Asimismo, se ha identificado una relación negativa entre EI y autoconcepto con los dos tipos de violencia. Al respecto, el estudio de (Díaz-López et al., 2019) con adolescentes encontró una relación negativa entre EI y comportamientos agresivos. A su vez, estudios previos también han identificado una relación negativa entre autoconcepto y comportamientos violentos (Castro-Sánchez et al., 2019; Sánchez-Zafra et al., 2019). En este sentido, se ha demostrado como la EI ejerce una mejora en la expresión de las emociones (Castillo-Viera et al., 2021).

Poniendo el foco sobre las modalidades de violencia, se observa cómo el autoconcepto se asocia de forma negativa con la violencia directa e indirecta, en consonancia con la literatura previa (Blakely-McClure y Ostrov, 2016; Jenkins y Demaray, 2012; Malhi et al., 2014).

De igual modo, también se halló que la EI se relaciona de forma fuerte y negativa con los dos tipos de violencia. Esta relación también ha sido observada en la literatura, existiendo investigaciones donde se han implementado programas sobre EI para prevenir la violencia en adolescentes, aspecto que avala la importancia de fomentar habilidades emocionales entre el alumnado con vistas a reducir este tipo de comportamientos (Garaigordobil y Peña-Sarrionandia, 2015). Asimismo, la EI también se relaciona con la práctica de la actividad física, hallándose una relación directa entre ambos factores tal y como se recoge en la revisión sistemática de Puertas-Molero et al. (2017).

La EI se asocia de forma negativa con la violencia directa y de forma positiva con la indirecta. Al respecto, Porche (2016) afirma que la EI debe entenderse como una estrategia cognitivo-conductual capaz de vencer la violencia, ya que permite determinar el potencial de la persona para ejecutar acciones violentas, la autoconciencia sobre las emociones que siente y que les motivan para reaccionar violentamente o el propio papel que experiencias pasadas y presentes de violencia tienen sobre su comportamiento.

En cuanto a la relación entre la modalidad de práctica deportiva y la violencia, el presente estudio encontró que las personas que no practican deporte tienden a desarrollar ambos tipos de violencia. En esta línea, el estudio de Medina-Cascales y Reverte-Prieto (2019) concluyó que una alta adherencia a la práctica deportiva en entornos menos competitivos se relaciona con menores tasas de violencia. En contraposición, la investigación de Martínez-Martínez et al. (2017) no reportó relaciones significativas entre la

modalidad deportiva practicada y las conductas violentas, a pesar de los beneficios que la actividad física aporta sobre la gestión y control de la agresividad de acuerdo con otros estudios (Magnan et al., 2013; Sánchez-Alcaraz et al., 2020).

A su vez, es importante puntualizar las limitaciones y perspectivas del presente estudio. En primer lugar, destaca el tipo de diseño metodológico, de corte transversal, lo que no permite identificar la evolución de estas variables, así como relaciones de causalidad entre las mismas. En esta línea, investigaciones de corte longitudinal, con diseños metodológicos pre-post, contribuirán a una mejor comprensión sobre el comportamiento de estas variables, que permitirá examinar la efectividad de determinados constructos psicológicos sobre el comportamiento del alumnado, al tiempo que testar programas educativos orientados a dotar a los estudiantes de las estrategias que necesitan para afrontar situaciones que desafíen su bienestar psicosocial.

Conclusiones

A partir de los hallazgos obtenidos, puede concluirse la existencia de una necesidad acuciante por desarrollar programas educativos basados en la actividad física y en la promoción de factores psicosociales entre el alumnado universitario. En concreto, programas basados en EI permitirán la reducción de comportamientos violentos. Esta iniciativa podría dotar al alumnado de las estrategias necesarias para desenvolverse adecuadamente en los diferentes contextos en los diferentes ámbitos de su vida.

De igual modo, a partir de los hallazgos encontrados se ha observado que la promoción de deportes colectivos con contacto precisa en mayor medida de este tipo de programas para mitigar la predisposición hacia la violencia directa. En cierto modo, se trata de potenciar programas educativos orientados a sustituir conductas violentas por otras más adaptativas desde una perspectiva de educación integral. En contraposición, el hito encontrado sobre el mayor control emocional y menor propensión hacia la violencia entre los estudiantes universitarios que practican deportes individuales con contacto (lucha, karate, etc.) invita a la reflexión sobre el tipo de deportes fomentados entre los estudiantes. Si bien es cierto que los resultados obtenidos deben ser considerados con cautela, los hallazgos obtenidos invitan a un repensar sobre los deportes que han de ser potenciados desde los programas educativos en la educación superior y, considerando que este estudio involucra a futuros docentes, es posible transferir estas buenas prácticas a niveles educativos inferiores. Un aspecto a tener en cuenta sería la elaboración de programas de actividad física o descansos activos dentro de las diferentes materias que se imparten en los grados universitarios para la liberación del estrés y la ansiedad producidos por el rendimiento académico.

Referencias

- Blakely-McClure, S. J., & Ostrov, J. M. (2016). Relational aggression, victimization and self-concept: Testing pathways from middle childhood to adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(2), 376-390. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0357-2>
- Castillo-Viera, E., Moreno-Sánchez, E., Tornero-Quiñones, I., & Sáez-Padilla, J. (2021). Development of Emotional Intelligence through Dramatisation. *Apunts Educación Física y Deportes*, 143(1), 27-32. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2021/1\).143.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2021/1).143.04)
- Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F., Ruiz-Rico, G., & Chacón-Cuberos, R. (2019). Explanatory model of violent behaviours, self-concept and empathy in schoolchildren. Structural equations analysis. *PLoS One*, 14(8), e0217899. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0217899>
- Díaz-López, A., Rubio-Hernández, F.J., & Carbonell-Bernal, N. (2019). Efectos de la aplicación de un programa de inteligencia emocional en la dinámica de bullying. Un estudio piloto. *Revista de Psicología y Educación*, 14(2), 124-135. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.02.177>
- Estévez, E. (2005). *Violencia, Victimización y Rechazo Escolar en la Adolescencia*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Garaigordobil, M., & Peña-Sarrionandia, A. (2015). Effects of an emotional intelligence program in variables related to the prevention of violence. *Frontiers in Psychology*, 6, 743. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00743>
- García, F. & Musitu, G. (2014). *Autoconcepto Forma 5. AF-5*. Madrid: TEA Ediciones.
- García-Martínez, I., Augusto-Landa, J. M., & León, S. P. (2021). The mediating role of engagement on the achievement and quality of life of university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12), 6586. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126586>
- Garson, G. D. (2012). *Structural equation modeling*. Asheboro, NC: Statistical Associates Publishers.
- Giammanco, M., Tabacchi, G., Giammanco, S., Di Majo, D., & La Guardia, M. (2005). Testosterone and aggressiveness. *Medical Science Monitor*, 11(4), 136-145.
- Gunzler, D., Chen, T., Wu, P., & Zhang, H. (2013). Introduction to mediation analysis with structural equation modelling. *Shanghai Archives of Psychiatry*, 25(6), 390-394.
- Hair, J. F., Jr., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate Data Analysis* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Limited.
- Haller, J. (2020). The Heritability of Aggressiveness and Violence-Proneness. In *Neurobiopsychosocial Perspectives on Aggression and Violence* (pp. 43-65). Cham: Springer.
- Jenkins, L. N., & Demaray, M. K. (2012). Social support and self-concept in relation to peer victimization and peer aggression. *Journal of School Violence*, 11(1), 56-74. <https://doi.org/10.1080/15388220.2011.630958>
- Kline, R. B. (2015). The mediation myth. *Basic and Applied Social Psychology*, 37, 202-213. <https://doi.org/10.1080/01973533.2015.1049349>
- Little, R. J. A. (1988). A test of missing completely at random for multivariate data with missing values. *Journal of the American Statistical Association*, 83(404), 1198-1202. <https://doi.org/10.1080/01621459.1988.10478722>
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M., & Hawley, P. H. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133. <https://doi.org/10.1080/01650250244000128>
- Magnan, R. E., Kwan, B. M., & Bryan, A. D. (2013). Effects of current physical activity on affective response to exercise: Physical and social-cognitive mechanisms. *Psychology & Health*, 28(4), 418-433. <https://doi.org/10.1080/08870446.2012.733704>
- Malhi, P., Bharti, B., & Sidhu, M. (2014). Aggression in schools: psychosocial outcomes of bullying among Indian adolescents. *The Indian Journal of Pediatrics*, 81(11), 1171-1176. <https://doi.org/10.1007/s12098-014-1378-7>
- Martínez-Martínez, A., Ruiz-Rico Ruiz, G., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., & Cachón-Zagalaz, J. (2017). Physical activity and aggressive behaviour in adolescents in residential care. *Suma Psicológica*, 24(2), 135-141. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2017.02.002>
- Martínez-Monteaquedo, M. C., Inglés, C. J., Suriá, R., Lagos, N., Delgado, B., & García-Fernández, J. M. (2021). Emotional intelligence profiles and self-concept in Chilean adolescents. *Current Psychology*, 40(8), 3860-3867. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00350-6>
- Martínez Pacheco, A. (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. *Política y cultura*, (46), 7-31.
- Medina-Cascales, J. Á., & Reverte-Prieto, M. J. (2019). Incidencia de la práctica de actividad física y deportiva como reguladora de la violencia escolar. (Incidence of the practice of physical and sporting activities as a regulator of school violence) *Retos*, 35, 54-60. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.64359>
- Pérez-González, J. C., Yáñez, S., Ortega-Navas, M., & Piqueras, J. A. (2020). Educación emocional en la educación para la salud: cuestión de salud pública. *Clínica y salud*, 31(3), 127-136.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Porche, D. J. (2016). Emotional intelligence: A violence strategy. *American Journal of Men's Health*, 10(4), 261-261. <https://doi.org/10.1177/1557988316647332>
- Puertas-Molero, P., González-Valero, G., & Sánchez-Zafra, M. (2017). Influence of sports physical practice on the Emotional Intelligence of students: A systematic review. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*. 1(1), 10-24. <http://hdl.handle.net/10481/48957>
- Rhemtulla, M., Brosseau-Liard, P. E., & Savalei, V. (2012). When can categorical variables be treated as continuous? A comparison of robust continuous and categorical SEM estimation methods under suboptimal conditions. *Psychological Methods*, 17(3), 354-373. <https://doi.org/10.1037/a0029315>
- Rojas-Jiménez, M., & Castro-Sánchez, M. (2020). Conductas violentas, victimización, uso problemático de videojuegos y práctica de actividad física en escolares. *Journal of Sport and Health Research*, 12(3), 350-363. <http://hdl.handle.net/10481/64374>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure and Health* (pp. 125-151). American Psychological Association.
- San-Román-Mata, S., Padial-Ruz, R., González-Valero, G., Zurita-Ortega, F., Martínez-Martínez, A., & Moreno-Arrebola, R. (2017). Análisis de las propiedades psicométricas de la escala de conductas violentas en deportistas adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 429-435. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.955>

- Sánchez-Alcaraz, B. J., Ocaña-Salas, B., Gómez-Mármol, A., & Valero-Valenzuela, A. (2020). Relationship between School Violence, Sportspersonship and Personal and Social Responsibility in Students. *Apunts Educación Física y Deportes*, 139, 65-72. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/1\).139.09](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/1).139.09)
- Sánchez-Zafra, M., Cachón-Zagalaz, J., Sanabrias-Moreno, D., Lara-Sánchez, A. J., Shmatkov, D., & Zagalaz-Sánchez, M. L. (2022). Inteligencia emocional, autoconcepto y práctica de actividad física en estudiantes universitarios. *Journal of Sport and Health Research*, 14(1), 135-148. <https://doi.org/10.58727/jsr.90752>
- Sánchez-Zafra, M., Cachón-Zagalaz, J., Sanabrias-Moreno, D., & Zagalaz, M. L. (2019). Analysis of the relationship between self-concept and school violence in the last school years of Primary Education. *Publicaciones*, 49(5), 39-51. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i5.15113>
- Sánchez-Zafra, M., Zagalaz-Sánchez, M. L., & Cachón-Zagalaz, J. (2018). Análisis de las Conductas Violentas en la escuela en función del género y el tipo de Centro. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*, 2(1), 16-29. <https://doi.org/10.30827/Digibug.49834>
- Ullman, J. B. (2006). Structural equation modeling. In B. G. Tabachnick, & L. S. Fidell (Eds.), *Using Multivariate Statistics* (5th ed., pp. 653-771). Boston: Allyn & Bacon.
- Zurita-Ortega, F., Castro-Sánchez, M., Ubago-Jiménez, J. L., Chacón-Cuberos, R., Puertas-Molero, P., & González-Valero, G. (2018). La conducta violenta y actividad física de los adolescentes en acogimiento residencial. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 7(2), 97-104. <https://doi.org/10.6018/sportk.343321>

Conflicto de intereses: las autorías no han declarado ningún conflicto de intereses.



© Copyright Generalitat de Catalunya (INEFC). Este artículo está disponible en la URL <https://www.revista-apunts.com/es/>. Este trabajo está bajo la licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. Las imágenes u otro material de terceros en este artículo se incluyen en la licencia Creative Commons del artículo, a menos que se indique lo contrario en la línea de crédito. Si el material no está incluido en la licencia Creative Commons, los usuarios deberán obtener el permiso del titular de la licencia para reproducir el material. Para ver una copia de esta licencia, visite https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es_ES