

## ¿El profesorado de Educación Física cuenta con instrumentos cuantitativos para evaluar las relaciones de género que se producen entre adolescentes?

### Do Physical Education teachers have quantitative tools to assess gender relationships between adolescents?

Irene Ramón-Otero, Miriam Palomo-Nieto, Elena Ramírez-Rico, Miguel Villa-de Gregorio  
Universidad Complutense de Madrid (España)

**Resumen.** Las relaciones de género se sitúan dentro de la categoría de las relaciones sociales y, dentro de la amplia esfera educativa, atañen al conjunto de interacciones que se establecen entre las chicas y los chicos. Para conocer de manera específica el comportamiento de estas relaciones, se requieren instrumentos de evaluación que aporten información sobre el tipo de conductas que se manifiestan, las frecuencias en las que aparecen y los ambientes en los que se producen. El presente estudio, tuvo como objetivo realizar una revisión sistemática sobre los instrumentos cuantitativos de evaluación que analizaron las relaciones de género de estudiantes adolescentes en las clases de Educación Física. Se siguieron las orientaciones de la declaración PRISMA, y la búsqueda de la literatura científica tuvo lugar en las bases de datos Dialnet, Redalyc, SCOPUS, SPORTDiscus, ERIC, Pubmed, Medline7, Web of Science y Google Scholar. Los resultados llevaron a la selección final de cinco instrumentos de evaluación divididos en dos categorías: 1. violencia de género; y 2. climas de aprendizaje. Se ha podido constatar que existen pocos instrumentos de evaluación que permitan al docente de Educación Física conocer cómo son las relaciones de género entre el alumnado adolescente durante las clases de Educación Física.

**Palabras clave:** Revisión sistemática, violencia, estereotipo, discriminación basada en el género, docente de secundaria, educación física.

**Abstract.** Gender relations are located within the category of social relations and, within the broad educational sphere, they concern the set of interactions established between girls and boys. To know specifically the behavior of these relationships, evaluation instruments are required that provide information on the type of behaviors that are manifested, the frequencies in which they appear and the environments in which they occur. The objective of this study was to carry out a systematic review of the quantitative evaluation instruments that analyzed the gender relations of adolescent students in Physical Education classes. The guidelines of the PRISMA declaration were followed, and the scientific literature was searched in the Dialnet, Redalyc, SCOPUS, SPORTDiscus, ERIC, Pubmed, Medline7, Web of Science and Google Scholar databases. The results led to the final selection of five evaluation tools divided into two categories: 1. gender violence; and 2. learning climates. It has been found that there are few evaluation instruments that allow the Physical Education teacher to know what gender relations are like among adolescent students during Physical Education classes.

**Key Words.** Systematic review, violence, stereotype, gender discrimination, teacher for secondary stage, physical education.

---

Fecha recepción: 14-10-22. Fecha de aceptación: 10-07-23

Irene Ramón-Otero  
[irramon@ucm.es](mailto:irramon@ucm.es)

## Introducción

Las relaciones sociales se conforman a través de las interacciones que se producen con quienes nos rodean, desarrollando una gran variedad de tipologías en función del contexto, el grado de cercanía, la duración, o la naturaleza de la interacción. Concretamente, el presente estudio se centra en las relaciones de género en la etapa adolescente dentro de un contexto educativo, enmarcado en el ámbito de la Educación Física.

La literatura científica sobre las relaciones de género muestra la influencia de los contextos culturales, sociales, e históricos para poder entender cómo se relacionan hombres y mujeres. Es la sociedad la que construye los estereotipos de género, la que da ideas de cómo son y cómo deben comportarse las personas en función del género. Esas ideas se introducen dentro de cada persona, haciendo que se comporte de una manera determinada (Cubillas et al., 2016). En este sentido, varias investigaciones detectan actitudes y comportamientos discriminatorios por el hecho de ser hombre o mujer y que, desde un punto de vista social, son acciones responsables de la manifestación de desigualdades de género traducidas en violencia, discriminación, exclusión o intimidación (Bonet-Morro et al., 2022; Cardozo-Rusínque et al., 2019; Kim et al., 2019; Sánchez-Álvarez, 2020).

En lo que respecta a los estudios sobre las relaciones de género en la etapa adolescente, se están mostrando datos alarmantes sobre el aumento de casos de violencia en contextos educativos (Fawole et al., 2018). De manera que, los centros de enseñanza constituyen dos aspectos claves para actuar ante esta problemática. Por un lado, son fuente de información para conocer y comprender cómo son las interacciones entre iguales; y por otro lado, son espacios determinantes para la prevención, concienciación e intervención de conductas discriminatorias o desigualitarias (Sánchez-Álvarez et al., 2020). Sin embargo y a pesar de su importancia, se pone de manifiesto la necesidad de profundizar y analizar exhaustivamente sobre las relaciones, intercambios y acciones que se producen en estos contextos (Domínguez-Alonso et al., 2019) con los propósitos de diseñar, dirigir y mejorar las propuestas de intervención hacia una enseñanza igualitaria.

Cabe destacar que los estudios en la etapa adolescente y en contextos educativos, abarcan un gran abanico de campos de investigación desde los tipos de violencias que se pueden manifestar, hasta los climas de aprendizaje más propicios para situaciones de igualdad o desigualdad (Arenas et al., 2022; Bonet-Morro et al., 2022; Ferfolia et al., 2020; Pérez-Enseñat & Moya-Mata, 2020; Vega et al., 2021).

Como consecuencia de estas investigaciones y de la necesidad de recabar información sobre las interacciones de género, se han ido desarrollando diversos instrumentos de evaluación de las relaciones de género de distinta naturaleza y con diferentes objetivos, dirigidos a los agentes principales que intervienen en el aula (estudiantes y docentes).

Estas herramientas son fundamentales para indagar, principalmente, sobre tres puntos claves que son: 1. las percepciones de género; 2. los ambientes y orientaciones de aprendizaje; y 3. la frecuencia y manifestaciones de violencia que se producen en el aula. De manera que, es frecuente ver cómo los estudios aplican y combinan diferentes instrumentos de evaluación que permiten conocer un espectro más amplio de cómo son las relaciones de género desde diferentes aristas, como las percepciones del profesorado y del alumnado y/o los ambientes donde se producen. Específicamente, el uso de varias herramientas permite obtener datos sobre: 1. patrones comunes de comportamiento del alumnado y nexos de unión entre situaciones de violencia de género; 2. características de los climas de aprendizaje en el aula que favorecen escenarios de igualdad de género y que evitan comportamientos disruptivos entre el alumnado; y 3. estrategias metodológicas que influyen en la promoción de climas afectivos seguros y de igualdad.

El presente estudio se centra en el ámbito de la Educación Física, el cual es considerado como un área educativa excepcional para las interacciones de género (Sánchez-Álvarez et al., 2022; Llanos et al., 2022), donde la discriminación y la forma en la que se reproducen estereotipos tradicionales se vuelve enormemente visible (Alvariñas-Villaverde y Pazos-González, 2018; Arenas et al., 2022). De manera general, la sociedad acepta como «normal» a el niño que se comporta según el modelo masculino, y la niña que lo hace con el modelo femenino (Pastor-Vicedo et al., 2019; Petty et al., 2018). No obstante, estos modelos pueden no coincidir con las ambiciones y capacidades de cada uno, pudiendo ser muy negativos, a corto y largo plazo, para el desarrollo individual de la persona. En la asignatura de Educación Física ese modelo masculino o femenino es, si cabe, mucho más marcado. Y es que, en el contexto físico-deportivo, los estereotipos «tradicionales» de género en relación con la actividad física y el deporte continúan siendo muy visibles y llamativos dentro del alumnado de Primaria y Secundaria (Arenas et al., 2022; Blández et al., 2007; Landi et al., 2020; 2021; Monforte & Ubeda-Colomer, 2019). De esta manera, en el día a día de las clases de Educación Física y en los patios de recreo es común presenciar situaciones donde los adolescentes o niños se etiquetan, por ejemplo, llamando «nenaza» al que se mueve peor, o «chicazo» a la niña que muestra alto interés en la práctica de actividad físico-deportiva o cuyo deseo es participar en juegos o actividades que tradicionalmente están relacionados con la masculinidad (Arenas et al., 2022; Llanos-Muñoz et al., 2022; Lisahunter, 2019; Monforte & Ubeda-Colomer, 2019; Palomo et al., 2021).

Bajo esta realidad, el impacto de estas creencias no solo influye sobre los comportamientos que se establecen entre

chicos y chicas, sino que también afecta al propio profesorado (Arenas et al., 2022; Cervelló et al., 2011). En este sentido se ha demostrado como el clima motivacional de aprendizaje propuesto por el docente, determina las percepciones que tiene el alumnado sobre la igualdad o discriminación de género en las clases de Educación Física (Almagro et al., 2011; Cervelló et al., 2004; Moreno et al., 2008). Los estudios evidencian como un clima motivacional orientado a la tarea, centrado en el proceso y en la mejora personal, repercute en una mayor percepción de igualdad, disfrute y adherencia a la práctica deportiva. Y por el contrario, un clima motivacional orientado al ego, dirigido al rendimiento y a los resultados, se relaciona con mayor discriminación de género en favor de los chicos.

Cabe destacar que para que se pueda seguir avanzando en el estudio de las relaciones de género en este ámbito, se hace fundamental disponer de herramientas válidas y fiables que puedan ser utilizadas por el profesorado. De manera que haya posibilidades de evaluar cómo son esas relaciones de género, en qué formas y con qué frecuencia se manifiestan; detectar aquellas conductas y entornos que favorecen las relaciones igualitarias y que, por el contrario, ayudan a detectar situaciones de desequilibrio, que permitan prevenir e intervenir desde el área de la Educación Física. El objetivo principal del estudio es conocer qué instrumentos de evaluación de naturaleza cuantitativa se utilizan, por parte del profesorado, en el ámbito de la Educación Física para el estudio de las relaciones de género entre chicas y chicos en la etapa adolescente.

## Método

Como protocolo para la elaboración de esta revisión sistemática, se utilizaron las orientaciones *Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analyses* la declaración (PRISMA), que fueron publicada en 2009. PRISMA está compuesto por 27 ítems que deben ser utilizados para conseguir una revisión sistemática de calidad.

Para ello, y dada la estrecha vinculación con las ciencias de la educación, se consultaron las bases de datos Dialnet, Redalyc, SCOPUS, SPORTDiscus, ERIC, Pubmed, Medline7, Web of Science y Google Scholar, durante los meses de abril y mayo de 2022. Para la estrategia de búsqueda, se emplearon los siguientes términos: «violencia de género», «gender-based violence», «relaciones de género», «gender relationship», «educación física», «physical education», «instrumentos cuantitativos de evaluación», «quantitative assessment tool», «cuestionarios», «questionnaire», «acoso», «bullying», «ciberacoso», «cyberbullying», «ambiente de aprendizaje» «learning environment» utilizando operadores booleanos (AND, OR, NOT).

## Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios de inclusión fueron los siguientes:

a) instrumentos dirigidos a evaluar las relaciones de género en el ámbito de la Educación Física: como objetivo principal de estudio).

b) instrumentos dirigidos a evaluar las relaciones de género en ámbitos ajenos a la Educación Física y que se hayan empleado en dicha área curricular: puesto que interesa conocer qué instrumentos han sido utilizados en la asignatura de Educación Física, aunque no sean específicos del área.

c) instrumentos validados a través de un análisis factorial (exploratorio y confirmatorio y aplicados en población española: dado que este tipo de análisis asegura la validez de constructo.

d) instrumentos de naturaleza cuantitativa: permitiendo ser aplicados a un tamaño muestral más grande y realizar análisis estadísticos más complejos.

e) publicación en castellano o inglés: puesto que son los dos idiomas utilizados por la mayoría de la literatura científica.

f) estudios empíricos de cualquier diseño publicados en un formato revisado por pares: criterio establecido por el interés que suscita los procesos de validación.

Asimismo, se incluyeron los siguientes criterios de exclusión: (a) instrumentos dirigidos a la evaluación de población adulta; (b) instrumentos que no hayan tenido un proceso riguroso de validación; (c) instrumentos que evalúan la violencia (de pareja).

### Elegibilidad

Dos investigadores llevaron a cabo la evaluación de la elegibilidad de los estudios de forma independiente. Las discrepancias surgidas entre ambos investigadores fueron discutidas junto a un tercer investigador. Para la selección de los artículos, se aplicó un procedimiento de cribado, diferenciando dos etapas: la primera etapa se caracterizó por la evaluación de todos los títulos y resúmenes de aquellos artículos que cumplieron con los criterios de inclusión y exclusión establecidos para la presente revisión; durante la segunda etapa, se revisaron aquellos artículos de texto completo que, de la misma manera, cumplieron los criterios de inclusión anteriormente citados. Para la revisión, se consideraron todos los artículos originales de texto completo en español y en inglés, publicados desde 1993 a mayo de 2022. La selección de este periodo fue debido a la relevancia de estudios primarios que fueron publicados a mediados de los noventa, pretendiendo recoger la síntesis de la evidencia científica disponible. Por otra parte y con el propósito de mejorar la calidad de la presente revisión, solamente fueron examinados aquellos estudios que habían sido revisados por pares, excluyendo los estudios publicados como tesis doctorales, trabajos finales de Grado y Máster y/o resúmenes de conferencias.

Desde el punto de vista metodológico, cada uno de los instrumentos se incluyó en una tabla Excel en la que se mostraban características de las herramientas como nombre del instrumento y abreviatura si la tenía, autores/creadores del instrumento, tipo de instrumento dentro de la variedad de herramientas cuantitativas de obtención de datos y variables objeto de estudio. A través de dicho documento creado ad hoc para la investigación, se seleccionaron aquellos que los investigadores consideraron que debían formar parte de la

revisión al responder a las preguntas objeto de estudio.

Un total de 88 estudios fueron inicialmente encontrados en las diferentes bases de datos. De ese número, 54 fueron excluidos después de la primera revisión del título y el resumen, ya que se determinó que no cumplían con los estándares de los criterios de elegibilidad. Posteriormente 34 estudios fueron evaluados mediante la lectura de texto completo, de los cuales 28 fueron descartados al no cumplir con todos los criterios de inclusión previamente establecidos. Finalmente, el número total de estudios incluidos en la revisión sistemática actual fue de 6. A continuación, en la Figura 1, se ve reflejado la cuantificación del proceso de identificación, cribado e inclusión de aquellos estudios seleccionados para el presente estudio.

Para las tablas 1 y 2, dos de los investigadores extrajeron, de manera independiente, los datos sobre las características del estudio, seguidos de una verificación cruzada para garantizar la precisión. De este modo, se extrajo aquella información más relevante del estudio como el nombre del instrumento, autores del artículo, año de publicación, objetivo(s) principal(es), variable(s) evaluada(s), propiedades de administración (elementos, tiempo), poblaciones incluidas, idiomas, información de validación e información de puntuación/interpretación.

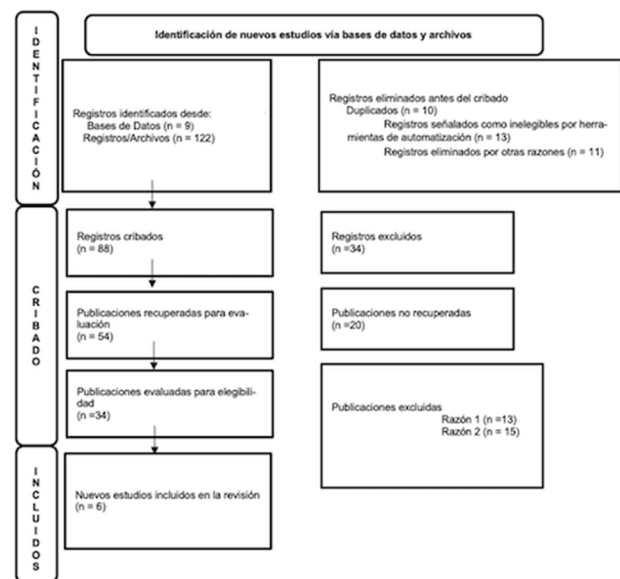


Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA

Por tanto, en la Tabla 1, se presentan aquellos instrumentos dirigidos a evaluar la violencia de género entre adolescentes en Educación Física; mientras que en la Tabla 2, se muestran los instrumentos que evalúan los climas motivacionales de aprendizaje en las clases de Educación Física.

Por último, cabe destacar que, debido a la naturaleza heterogénea de los diseños de los estudios analizados, la autoría de la presente revisión decidió no realizar una síntesis cuantitativa a través de un metaanálisis. Los resultados se presentan de manera narrativa explicando el desarrollo, estructura y variables de cada instrumento y, se resumen a través de las Tablas 1 y 2.

## Resultados

Un total de 6 estudios fueron seleccionados tras el proceso de revisión, siendo identificados en 5 instrumentos, de los cuales uno de ellos está formado por 2 subescalas: Cuestionario de Acoso entre Iguales (CAI: CAI-CA) y Conductas de Acoso de Género (CAI-CAG). A continuación, se presentan los resultados de la revisión sobre las herramientas seleccionadas en base a su objetivo de evaluación.

### *Instrumentos de evaluación de la violencia de género del alumnado adolescente en las clases de Educación Física*

En la Tabla 1 se presentan los instrumentos seleccionados, clasificados por la evaluación de la violencia de género en la etapa adolescente. El primero de ellos, el *Adolescent Relationship Scales Questionnaire (ARSQ)* (Scharfe, et al., 1999) traducido al español como Cuestionario de Relaciones de los Adolescentes (Magaz et al., 2011), se fundamenta en las teorías de apego de Bartholomew y Horowitz (1991). Esta herramienta se basa en la técnica de evaluación de autoinforme donde se presentan una serie de ítems que tienen que ser evaluados por el propio sujeto en relación con su conducta, sentimientos, preferencias o percepción. El cuestionario original se centra en la medición de 4 tipos de apego: seguro, preocupado, miedoso y equitativo, a través de 17 ítems utilizando para las respuestas una escala Likert de 1 a 5 puntos desde 1 «nada en absoluto como yo» hasta 5 «totalmente como yo». La validación española fue llevada a cabo por Magaz et al. (2011) reduciendo la estructura en 3 factores de apego como consecuencia de los análisis, en los que apego miedoso y preocupado saturaron en un mismo factor. Por consiguiente, la validación del instrumento finalizó en 3 factores: apego seguro, miedoso/preo-

cupado y evitativo, con una reducción de 12 ítems distribuyéndose en 4 por cada factor. Asimismo, el sistema de respuesta se redujo con una escala Likert de 1 a 3, desde «nunca» a «muchas veces».

El segundo de los instrumentos seleccionados, el *Cuestionario de Acoso entre Iguales (CAI)* (Magaz et al., 2011) es una de las herramientas más completas a nivel nacional cuyo propósito principal es la evaluación del *bullying* como victimización. Este cuestionario abarca en total 7 dimensiones que se estructuran en escalas y subescalas presentadas en la Tabla 1. Esta herramienta abarca un gran abanico de factores que son objeto de estudio en las conductas de acoso, de manera que existen cuestiones que se centran en el acoso entre iguales haciendo una diferenciación entre género, en los posibles escenarios donde se pueden desarrollar este tipo de comportamientos, en los agentes implicados, en las personas que son confidentes de la víctima y, en aquellos aspectos relacionados con el afrontamiento y estrés postraumático que puede generar haber vivido algún tipo de acoso.

De manera específica, la presente revisión seleccionó dos de sus escalas, el CAI-CA centrado en las Conductas de Acoso entre Iguales (CAI-CA) (Magaz, et al., 2016) y otra específica en las Conductas de Acoso de Género (CAI-CAG) (Magaz et al., 2016). La primera de ellas está estructurada por 39 ítems que evalúan 7 factores: maltrato verbal, maltrato físico, amenazas, agresión basada en objetos, ciberbullying, exclusión social directa e indirecta. La segunda, específica de género en función de ser chico o chica, se conforma por 5 ítems para cada uno/a y, en el caso concreto del grupo de chicas estos 5 ítems se agrupan en dos factores: inconformismo de género y atractivo físico. Ambas escalas se complementan, sumando un total de 44 preguntas con una escala de respuesta entre «nunca», «pocas veces» o «muchas veces».

Tabla 1.  
Instrumentos de evaluación de violencia en Educación Física

Nombre instrumento (abreviatura)	Autoría	Autores validación español	Tipo de instrumento	Variable
Cuestionario de Relaciones Adolescentes (Adolescent Relationship Scales Questionnaire-ARSQ)	Scharfe, et al. (1999)	Magaz, A. M., Chorot, P., Sandín, B. (2011)	12 ítems (17 elementos original)	Apego: 1.- seguro 2.- miedoso /preocupado* 3.-evitativo (Original 4 factores: seguro, miedoso, preocupado y evitativo)
Cuestionario de acoso entre iguales (CAI)	Magaz, A. M., Chorot, P., Sandín, B., Santed, M. A., y Valiente, R. M. (2011)	Magaz, A. M., Chorot, P., Sandín, B., Santed, M. A., y Valiente, R. M. (2011)	Cuestionario Autoinforme 7 escalas y subescalas	Acoso entre iguales como victimización 1. Conductas de acoso 2. Conductas de acoso de género 3. Escenarios 4. Personajes 5. Afrontamiento 6. Confidentes 7. Estrés postraumático
Escala de conductas de acoso (CAI-CA)	Magaz, A. M., Chorot, P., Santed, M. A., Valiente, R.M. y Sandín, B. (2016)	Magaz, A. M., Chorot, P., Santed, M. A., y Valiente, R. M.; Sandín, B (2016)	Cuestionario autoinforme	1. Maltrato verbal 2. Exclusión social directa 3. Amenazas 4. Ciberbullying 5. Exclusión social indirecta 6. Agresión basada en objetos 7. Maltrato físico.
Escala de conductas de acoso (CAI-CAG)	Magaz, A. M., Chorot, P., Santed, M. A., Valiente, R.M. y Sandín, B. (2016)	Magaz, A. M., Chorot, P., Santed, M. A., y Valiente, R. M.; Sandín, B (2016)	Cuestionario autoinforme	1. Inconformismo de género (exclusivo chicas) 2. Atractivo físico (exclusivo chicas)

### **Instrumentos de evaluación del clima motivacional de aprendizaje en las clases de Educación Física**

En relación con la Tabla 2, las herramientas seleccionadas tenían en común ser cuestionarios cuya aplicación oscilaba entre los 10 y 15 minutos de aplicación. Todos ellos tenían un modo de respuesta en escala tipo Likert. Si bien, El *Cuestionario del Clima Motivacional 3X2 en Educación Física*, constituido por 18 preguntas, estudia el clima motivacional considerando 6 factores que son expuestos en la Tabla 2. La posibilidad de respuesta se obtuvo a través de una escala tipo Likert de 1 a 5 en donde 1 era «*nada cierto para mí*» y 5 «*totalmente cierto para mí*».

El cuestionario *Perception of Motivational Climate in Sport Questionnaire-2* (Newton & Duda, 1993) o *Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (PMCSQ-2)* (Newton et al., 2000), fue desarrollado originalmente para un entorno deportivo. Sin embargo, más tarde se adaptó en población española para clases de Educación Física. El cuestionario mide, a través de las 33 preguntas, las variables de Clima tarea y Clima Ego, cada una de las cuales se divide en diferentes subfactores. El Clima tarea se estructura en: aprendizaje cooperativo, esfuerzo/mejora y papel importante. El clima ego se descompone en: castigo por errores,

reconocimiento desigual y rivalidad entre los miembros del grupo. Se responde con una escala tipo Likert entre 1 y 5, en la que 1 es *Totalmente en desacuerdo* y 5 *Totalmente de acuerdo*.

Por último, también fue seleccionado el cuestionario de *Orientaciones al Aprendizaje y Rendimiento en las Clases de Educación Física (LAPOPECQ)* compuesto por 27 ítems que engloban dos dimensiones. La primera de ellas, evaluada a través de 13 ítems, se centra en el clima motivacional orientado al aprendizaje (percepción del clima de tarea) y, la segunda, medida por medio de 14 ítems, focaliza en el clima motivacional orientado hacia el rendimiento (percepción del clima de ego). A su vez, el instrumento está conformado por 5 factores: clima de aprendizaje del profesor, orientación del aprendizaje por los estudiantes, orientación al resultado por los estudiantes, preocupaciones de los estudiantes por los errores y orientación al resultado sin esfuerzo. De manera que los dos primeros factores evalúan la primera dimensión (percepción del clima de tarea) y los otros tres, la segunda (percepción del clima de ego). La escala Likert utilizada se establece de 0 a 10, donde 0 corresponde a *Totalmente en desacuerdo* y 10 *Totalmente de acuerdo*.

Tabla 2.

Instrumentos de evaluación de climas motivacionales de aprendizaje en Educación Física

Nombre instrumento (abreviatura)	Autores	Autores validación español	Tipo de instrumento	Variable
Cuestionario del Clima Motivacional 3x2 en Educación Física (CCM 3x2-EF)	Ellior et a. (2011)	Méndez-Giménez, et al., (2018)	Cuestionario	1. Estructuras de clima motivacional 2. Aproximación tarea 3. Evitación tarea 4. Aproximación-yo 5. Evitación-yo 6. Aproximación otro 7. Evitación otro
Perception of Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (PMCSQ-2)	Newton y Duda (1993)	Newton, Duda, y Yin (2000)	Cuestionario	Clima tarea Clima ego
Cuestionario de orientación al Aprendizaje y al Rendimiento en las Clases de Educación Física (LAPOPECQ)	Papaioannou (1994)	Cervelló, Jiménez, Moya y Moreno, 2010	Cuestionario	1. Clima aprendizaje profesor 2. Orientación aprendizaje alumnos 3. Orientación al resultado alumnos 4. Preocupación alumnos por errores 5. Orientación resultado sin esfuerzo

### **Discusión**

Los resultados de la revisión muestran escasez de instrumentos de evaluación de las interacciones de género específicas en Educación Física. Se observa que no todas las herramientas seleccionadas hacen referencia explícita al contexto de la Educación Física, y que excepto los cuestionarios CAI y CAG, no existen unos ítems específicos en función del género.

A continuación, la discusión de este trabajo se apoya en cuatro grandes puntos siguiendo la lista de verificación de PRISMA 2020 (Page et al., 2021).

#### **Proporcionar una información general de los resultados en el contexto de otras variables de estudio**

*Instrumentos de evaluación de la violencia de género del alumnado adolescente en las clases de Educación Física*

Gran parte de las investigaciones que estudian las interacciones de género en la educación, realizan adaptaciones a instrumentos de evaluación y/o combinan la aplicación de varias herramientas que tratan de conocer no solo el tipo de interacciones que se producen entre iguales, sino también la percepción que tienen ellos y ellas sobre esas relaciones y el clima/entorno donde se desarrollan.

En la actualidad, uno de los focos de investigación que está siendo objeto de interés en la etapa adolescente es la violencia de género en el contexto educativo (Domínguez et al., 2020; Donoso et al., 2019; Gallardo & Gallardo, 2019). Como consecuencia, se han desarrollado distintos instrumentos de evaluación que tratan de identificar y evaluar las diferentes formas en las que se manifiestan conductas de violencia entre chicos y chicas, los ambientes que son más proclives a las conductas de acoso y aquellos que favorecen las relaciones positivas; los agentes implicados ya sean

dentro de la situación o aquellos que actúan como confidentes de las víctimas, conductas de afrontamiento y las consecuencias que producen ser víctimas de violencia. En este sentido, el CAI recoge estos factores a través del conjunto de escalas que lo forman.

En el estudio de Gavilán et al. (2020), en el que participó una muestra grande de estudiantes y docentes de las etapas de primaria y secundaria, utilizaron un cuestionario sobre convivencia y conflictos que fue adaptado a los fines del estudio. De manera que seleccionaron la violencia de género y las variables que tenían más relación con este tipo de violencia (adicción, acoso cibernético, violencia física, verbal, disrupción y discriminación) y analizaron las relaciones entre las variables.

Este estudio muestra la importancia de que los instrumentos sean aplicados a diferentes agentes dentro de los contextos educativos para poder tener mayor conocimiento sobre el tema. A su vez, la aplicación de subescalas permite relacionar la violencia de género con otros factores como adicción, violencia verbal y física, *ciberbullying*, disrupción y discriminación. Cabe destacar que los autores mostraron como limitación del estudio, que el cuestionario no recogía todas las variables de interés, proponiendo complementar con otras técnicas de naturaleza cualitativa para profundizar sobre la problemática.

Los principales resultados de este estudio confirman que en los datos arrojados por el profesorado existe una relación positiva entre violencia de género y acoso cibernético, seguida de la adicción, discriminación y violencia física y verbal. Estos resultados coincidieron con un nivel de valoración menor en la muestra de estudiantes. En conclusión, teniendo en cuenta los datos, tanto de docentes como de estudiantes, se establece una correlación positiva en relación a la violencia de género con el resto de subescalas siendo la variable más correlacionada el *ciberbullying*.

Otras investigaciones (Morales et al., 2016; Rigby y Bagshaw, 2003) se han centrado en el estudio de las relaciones entre la violencia escolar (*bullying*) con los estereotipos de género en la adolescencia, teniendo que aplicar distintos instrumentos de evaluación que permiten el análisis de las relaciones entre variables. En esta línea, Morales et al. (2016) utilizaron 2 instrumentos, el primero de ellos fue el *Cuestionario de Rasgos de la personalidad* (López-Saez et al., 2008) dirigido a la evaluación de estereotipos de género midiendo los rasgos positivos y negativos de la masculinidad (instrumental) y de la feminidad (expresiva). Este estudio mostró que la variable clave fue la masculinidad social por el valor de fiabilidad. Y el segundo, fue dirigido a evaluar la incidencia de participación de la interacción entre el agresor y la víctima en la escuela, *Instrument to Assess the Incidence of Involvement in Bully/Victim Interactions at School* (CAME) (Rigby & Bagshaw, 2003). Esta herramienta pregunta al alumnado si han participado en conductas agresivas repetitivas en la escuela durante el año anterior recogiendo información sobre las siguientes conductas: 1. intimidar físicamente: empujar o golpear; 2. intimidar físicamente de ma-

nera indirecta (romper, esconder o robar cosas); 3. intimidar de forma verbal directamente (insultar, poner mote) 4. intimidar de forma verbal indirectamente (decir cosas malas a las espaldas, difundir rumores); 5. *bullying* a través de la exclusión (ignorar o no dejar participar en actividades y juegos).

La aplicación de ambas herramientas permitió identificar la importancia de los aspectos sociales de la masculinidad como factor de riesgo en las conductas de acoso escolar. Los rasgos de estereotipos masculinos de tipo social sugieren ser un factor de riesgo significativo para la participación en la perpetración de acosadores. Sin embargo, no encontraron diferencias de género en la frecuencia de intimidación.

#### *Instrumentos de evaluación del clima motivacional para el aprendizaje en las clases de Educación Física*

El clima motivacional de aprendizaje es una dimensión clave para el estudio de las interacciones de género en el ámbito educativo, y de manera específica, en el contexto de la Educación Física. Así pues, como principal responsable de la orientación del clima motivacional de aprendizaje, el docente de Educación Física, puede orientarlo hacia la tarea o hacia el ego (Sánchez-Alcaraz et al., 2016). Si lo orienta hacia la tarea, pondrá de manifiesto lo relevante que es el esfuerzo y la superación personal del alumnado, sin necesidad de que este, tienda a comparar sus logros con el de sus iguales (Cecchini et al., 2005). Sin embargo, si el docente de Educación Física, orienta el clima motivacional de aprendizaje hacia el ego, el alumnado percibirá el éxito como la comparación de sus propios logros con los de sus compañeros/as de clase (López-Walle et al., 2011). Se habla, por tanto, del concepto de «habilidad diferenciada» (Cecchini et al., 2005) siendo uno de los ejes sobre los que pudiera articularse el trato equitativo del docente de Educación Física con sus pupilos (Cervelló et al., 2004).

De acuerdo con lo anterior, docentes y estudiantes son los agentes claves que interactúan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de ahí la importancia en que el diseño de instrumentos de evaluación contemple a ambos. En la revisión que se ha presentado se muestran 2 instrumentos que se dirigen al estudio de los climas de aprendizaje en Educación Física.

Por una parte, el PMCSQ-2 en su adaptación hacia la Educación Física ha sido utilizado en diferentes estudios de distinta índole en relación con otras variables relacionadas con la motivación y la violencia en Educación Física (Menéndez & Fernández-Río, 2018), con diferentes variables sobre la práctica de actividad física (Castro-Sánchez et al., 2016) o con otros factores como el nivel de curso de las y los adolescentes y la naturaleza del centro escolar ya sea público o privado (Flores et al., 2008).

En un estudio del 2018 realizado por Menéndez y Fernández-Río, utilizaron el PMCSQ junto con otro instrumento de violencia en el ámbito de la Educación Física (Escala del Nivel de Actitud de Violencia) validado por Tejero-González et al. (2011). Los resultados mostraron cómo in-

fluye en las relaciones de género, los aspectos motivacionales y las conductas de violencia en función del clima de aprendizaje. Los autores destacan la importancia de desarrollar climas de aprendizaje orientados a la tarea para prevenir la violencia en el ámbito educativo y la discriminación de género.

Siguiendo esta misma línea, pero analizando otras variables relacionadas con la práctica de actividad física, Castro-Sánchez et al. (2016) aplicaron el PMCSQ-2 junto con una hoja de registro con variables físico-deportivas. Los resultados mostraron que el conjunto de adolescentes valora con puntuaciones más altas el clima tarea que el clima orientado hacia el ego, dando mayor importancia al esfuerzo y progreso personal que al resultado. Esta tendencia es más acentuada cuando se analiza el género, donde las chicas valoran con puntuaciones más altas los procesos que el producto. El estudio pone de manifiesto la importancia de desarrollar climas de aprendizaje orientados a la tarea para conseguir una motivación más autodeterminada y como consecuencia, desarrollar hábitos de práctica de actividad física que continúen a lo largo de la etapa de la vida.

Estos resultados coinciden con otro estudio que utilizó una gran muestra de adolescentes de Colombia (Flores et al., 2008), donde aplicaron el PMCSQ-2 junto con otra herramienta dirigida al profesorado de Educación Física, como fue el Cuestionario de orientación al Aprendizaje y al Rendimiento en las clases de Educación Física (LAPOPECQ), cuyo diseño original pertenece a Papaioannou, y data de 1994. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto las diferencias alcanzadas entre género, resultando valores más altos por parte de los chicos en los 2 climas motivacionales estudiados (tarea y ego) y en las 3 escalas del LAPOPECQ que corresponden a la orientación motivacional de rendimiento. El estudio enfatiza en la importancia del estudio de los factores culturales y sociales en relación con la tipología del clima de aprendizaje en Educación Física.

Por otra parte, el cuestionario CCM3X2, muestra diferentes afirmaciones que representan la estructura del clima motivacional que el docente de Educación Física genera en sus sesiones y que el alumnado puede percibir las o no hacerlo. No obstante, se trata de un cuestionario cuya validación en las diferentes edades mostró ciertas limitaciones al presentar respuestas menos fiables en el alumnado más jóvenes respecto del alumnado de mayor edad (Bong, 2009).

Si bien, la aproximación específica hacia el área de la Educación Física, parece positiva puesto que los resultados de la validación mostraron congruencia respecto de los resultados reportados en el ámbito académico general siguiendo la misma perspectiva de metas de logro 3x2 (Méndez-Giménez et al., 2017).

#### *Argumentar las limitaciones de la evidencia incluida en la revisión*

Siguiendo PRISMA, las limitaciones de las evidencias de los instrumentos incluidos en la revisión que nos ocupa, se centran en la propia limitación del instrumento cuantitativo. Por Naturaleza, la obtención de datos cuantitativos

pretende llegar y obtener información de un número más alto de sujetos, «perdiendo» cierta profundidad en la respuesta. Trasladado al tema que nos ocupa, el instrumento de Naturaleza cuantitativa obvia información que a través de un cuestionario y unas variables muy concretas puede quedar perdido. En relación con la Educación Física más concretamente, los instrumentos se centran en conocer el tipo de violencia en las clases en términos de maltrato tanto verbal como físico, exclusión, amenazas, o el clima de aprendizaje del aula. Si bien, la intensidad de dichas variables o particularidades de cada caso, por la naturaleza del instrumento pueden obviarse.

#### *Argumentar las limitaciones de los procesos de revisión utilizados*

Las limitaciones de los procesos de revisión llevados a cabo se centran en el poco acuerdo entre los diferentes términos empleados y la variedad de conceptos empleados en el campo de las desigualdades, relaciones y estereotipos de género. Igualmente, las traducciones de otros idiomas dificultan el proceso de revisión pudiendo ocasionar problemas en la terminología empleada.

## **Conclusiones**

Se requiere la necesidad de desarrollar instrumentos que evalúen las relaciones de género en el ámbito de la Educación Física en la etapa adolescente para poder conocer qué tipos de interacciones se desarrollan, con qué frecuencia y en qué ambientes. De manera que el docente pueda, por un lado, garantizar espacios seguros que favorezcan la igualdad y las interacciones positivas entre los diferentes géneros, y por otro lado, detectar comportamientos disruptivos y climas más proclives hacia la discriminación de género. Tras la presente revisión sistemática, los resultados arrojados muestran escasez de instrumentos y herramientas de evaluación dirigidos al análisis de las relaciones de género, siendo muy pocos los que analizan el contexto específico de clase de Educación Física. Por tanto, podría resultar contradictorio pensar que, aun conociendo la magnitud del problema social sobre las relaciones de género que existe dentro del aula de Educación Física, no exista investigación científica de mayor profundidad y consistencia, en torno a aquellas herramientas de evaluación que puedan aportar información exhaustiva al respecto.

Los instrumentos seleccionados muestran ciertas limitaciones a tener en cuenta para el diseño de nuevas herramientas de evaluación. En la actualidad la investigación sobre el género va más allá de la clasificación social que supone la existencia de las corporalidades de hombre y mujer; lo que nos sugiere que los nuevos instrumentos contemplen otras formas de género, como las personas no binarias, y se pueda ampliar la investigación sobre cómo son las interacciones de género y en concreto cómo influyen éstas en las clases de Educación Física.

A su vez, el estudio de las interacciones de género debe contemplar distintos factores fundamentales para poder

profundizar en el tema, siendo en muchos casos los instrumentos cuantitativos insuficientes, teniendo que completar los resultados con técnicas cualitativas de investigación que complementan la información recogida.

Se propone que la evaluación de las interacciones de género se aplique no sólo con el objetivo de diagnóstico o detección, sino también para conocer si las propuestas de intervención educativa que se plantean tienen sus efectos. De esta manera se podrá mejorar en la aplicación de metodologías que garanticen la igualdad de género y ofrezcan las mismas oportunidades al alumnado independientemente del género.

## Agradecimientos

Este trabajo nace del Grupo de Investigación «Estudios de Género en la Actividad Física y el Deporte» de la Universidad Complutense de Madrid, y ha sido financiado por el proyecto nacional de investigación RTI2018-095406-A-100 del programa estatal de I+D+i orientados a Retos de la Sociedad (MCI/AEI/FEDER, UE) titulado “Relaciones de género en Educación Secundaria. Estrategias, a través de la actividad físico-deportiva, para promover interacciones de equidad libres de violencia e intimidación”.

## Referencias

- Almagro, B. J., Sáenz-López, P., González-Cutre, D., & Moreno-Murcia, J. A. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25, 250-265.
- Alvarías-Villaverde, M., & Pazos-González, M. (2018). Estereotipos de género en Educación Física, una revisión centrada en el alumnado. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(4), 154-163. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1840>
- Arenas, D., Vidal-Conti, J., & Muntaner-Mas, A. (2022). Estereotipos de género y tratamiento diferenciado entre chicos y chicas en la asignatura de educación física: una revisión narrativa. *Retos*, 43, 342-351. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88685>
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. (1991). Attachment styles among young adults: a test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2) 226-244.
- Blández, J., Fernández, E., & Sierra, M. A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela. La perspectiva del alumnado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11(2), 1-21.
- Bonet-Morro, A., Alguacil, A., Escamilla-Fajardo, P., Pérez-Campos, C., & Aguado, S. (2022). Estudio comparativo de género sobre el acoso escolar: estrategias y acciones. *Retos*, 44, 45-52. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.88111>
- Bong, M. (2009). Age-related differences in achievement goal differentiation. *Journal of Educational Psychology*, 101, 879-896. <http://dx.doi.org/10.1037/a0015945>
- Cardozo-Rusínque, A. A., Martínez-González, M. B., Peña-Leiva, A. A., Avedaño-Villa, I., & Crissien-Borrero, T. J. (2019). Factores psicosociales asociados al conflicto entre menores en el contexto escolar. *Educacao y Sociedade*, 40. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019189140>
- Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F., Martínez-Martínez, A., Chacón-Cuberos, R., & Espejo-Garcés, T. (2016). Clima motivacional de los adolescentes y su relación con el género, la práctica de actividad física, la modalidad deportiva, la práctica federada y la actividad física familiar. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 45(12), 262-277. <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2016.04504>
- Cecchini, J. A., González, C., López-Prado, J., & Brustad, R. J. (2005). Relación del clima motivacional percibido con la orientación de meta, la motivación intrínseca y las opiniones y conductas del Fair Play. *Revista Mexicana de Psicología*, 22(2), 469-479.
- Cervelló, E. M., Jiménez, R., Moya, M., & Moreno, J. A. (2010). Validation of the Spanish Language Version of the Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 20(6), 242-253. <https://doi:10.5232/ricyde2010.02006>
- Cervelló, E. M., Jiménez, R., Del Villar, F., Ramos, I., & Santos-Rosa, F. J. (2004). Goal orientations, motivational climate, equality, and discipline of Spanish physical education students. *Perceptual and Motor Skills*, 99, 271-283.
- Cervelló, E. M., Moreno, J. A., Martínez, C., Ferriz, R., & Moya, M. (2011). El papel del clima motivacional, la relación con los demás, y la orientación de metas en la predicción del flow disposicional en educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 165-178.
- Cubillas, M. J., Váldez, E.A., Domínguez, S. E., Román, R., Hernández, A., & Zapata, J. (2016). Creencias sobre estereotipos de género de jóvenes universitarios del norte de México. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 12(2), 217-230.
- Domínguez-Alonso, J., López-Castedo, A., & Nieto-Campos, B. (2019). Violencia escolar: Diferencias de género en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1031-1044. <https://doi.org/10.5209/rceed.59997>
- Domínguez, V., Deaño, M., & Tellado, F. (2020). Incidencia de los distintos tipos de violencia escolar en Educación Primaria y Secundaria. *Aula Abierta*, 49(4), 373-384. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.4.2020.373-38>
- Donoso, T., Rubio, M. J., & Villa, R. (2019). Factores asociados a la cibervictimización en adolescentes españoles de 12-14 años. *Health & Addictions/Salud y Drogas*, 19(1).
- Fawole, O., Balogun, O., & Olaleye, O. et al (2018). Experience of gender-based violence to students in public and private secondary schools in Ilorin, Nigeria. *Ghana Medical Journal*, 52(2), 66-73. <http://dx.doi.org/10.4314/gmj.v52i2.1>
- Ferfolja, T., & Ullman, J. (2020). *Gender and sexuality diversity in a culture of limitation: Student and teacher experiences in schools*. Nueva York: Routledge.
- Flores, J., Salguero, A., & Márquez, S. (2008). Relación de género, curso y tipo de colegio con el clima motivacional percibido en la Educación Física escolar en estudiantes colombianos. *Revista de Educación*, 347, 203-227.
- Gallardo, J. A., & Gallardo, P. (2019). Educar en igualdad: Prevención de la violencia de género en la adolescencia. *Revista Educativa Hekademos*, 26, 31-39.
- Gavilán, D., Merma, G., Urrea, M., & Martínez, R. (2020). Violencias múltiples en el espacio escolar: la travesía hacia la violencia de género. *Revista educativa de Hekademos*, 29, 1-11.
- Kim, J., Lee, B., & Farber, N. B. (2019). Where do they learn violence? The roles of three forms of violent socialization in childhood. *Children and Youth Services Review*, 107. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104494>
- Landi, D., Flory, S. B., Safron, C., & Marttinen, R. (2020).



- LGBTQ research in physical education: A rising tide? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(3), 259–273. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1741534>
- Landi, D., Walton-Fisette, J. L., & Sutherland, S. (2021). Physical education policy research in the United States: Setting a new orientation. *Quest*, 73(1), 45–62. <https://doi.org/10.1080/00336297.2020.1866042>
- Lisahunter. (2019). What a queer space is HPE, or is it yet? Queer theory, sexualities and pedagogy. *Sport, Education and Society*, 24(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1302416>
- Llanos, R., Leo, F. M., López, M. A., Cano, E. & Sánchez, D. (2022). ¿Puede el Modelo de Educación Deportiva favorecer la igualdad de género, los procesos motivacionales y la implicación del alumno en Educación Física? *Retos*, 46, 8-17. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.92812>
- López-Sáez, M., Morales, J. F., & Lisbona, A. (2008). Evolution of gender stereotypes in Spain: Traits and roles. *The Spanish Journal of Psychology*, 11, 609–617.
- López-Walle, J., Balaguer, I., Castillo, I., & Tristán, J. L. (2011). Clima motivacional percibido, motivación autodeterminada y autoestima en jóvenes deportistas mexicanos. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 209-222.
- Magaz, A. M., Chorot, P., Sandín, B., Santed, M. A., & Valiente, R. M. (2011). Estilos de apego y acoso entre iguales (bullying) en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 16, 207-221.
- Magaz, A. M., Chorot, P., Santed, M. A., Valiente, R. M., & Sandín, B. (2016). Evaluación del bullying como victimización: Estructura, fiabilidad y validez del Cuestionario de Acoso entre Iguales (CAI). *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 21(2), 77-95. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.21.num.2.2016.16990>
- Menéndez, J. I., & Fernández-Río, J. (2018). Actitudes hacia la violencia y papel importante del alumnado en el aula de educación física. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1203-1308.
- Méndez-Giménez, A., Cecchini, J. A., Fernández-Río, J., Méndez-Alonso, D., & Prieto-Saborit, J. A. (2017). Metas de logro 3X2, motivación autodeterminada y satisfacción con la vida en Educación Secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 150-156. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psicod.2017.05.001>
- Monforte, J., & Colomer, J. Ú. (2019). ‘Como una chica’: un estudio provocativo sobre estereotipos de género en educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 36, 74-79.
- Morales, J. F., Yubero, S., & Larrañaga, E. (2016). Gender and bullying: application of a Three-Factor Model of Gender Stereotyping. *Sex roles*, 74, 169-180.
- Moreno, J. A., Alonso, N., Martínez, C., Cervelló, E., & Ruiz, L. M. (2008). Motivation, disciplined behaviour, equal treatment and dispositional flow in physical education students. *The Journal of International Social Research*, 1(4), 446-466.
- Muñoz, R. L., Marcos, F. M. L., Gajardo, M. A. L., & Oliva, D. S. (2022). ¿Puede el Modelo de Educación Deportiva favorecer la igualdad de género, los procesos motivacionales y la implicación del alumnado en Educación Física? *Retos*, 46, 8–17. Recuperado a partir de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/92812>
- Newton, M., & Duda, J. L. (1993). Elite adolescent athletes' achievement goals and beliefs concerning success in tennis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15(4), 437-448.
- Newton, M., Duda, J. L., & Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sport Sciences*, 18(4), 275-290. <https://doi.org/10.1080/026404100365018>
- Palomo, M., Ramón-Otero, I., & Ramírez-Rico, E. (2021). Herramientas cualitativas para conocer las relaciones de género en educación física. En A. Cotán, y J.C. Ruiz (Eds.), *Muros de discriminación y exclusión en la construcción de identidades: la mirada de las Ciencias Sociales* (pp. 819-838). Madrid: Dykinson, S.L.
- Page, M. J., Boutron, I., Shamseer, L., Brennan, S. E., Grimshaw, J. M., Li, T., McDonald, S., Thomas, J., & Whiting, P. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Research Methods and Reporting*, 372(71), 1-9. <http://dx.doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Papaoiouannou, A. (1994). The development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11-20.
- Pastor-Vicedo, J., Sánchez-Oliva, A., Sánchez-Blanchart, J., & Martínez-Martínez, J. (2019). Estereotipos de género en educación física. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 8(2), 23–31. <https://doi.org/10.6018/sportk.401071>
- Pérez-Enseñat, A., & Moya-Mata, I. (2020). Diversidad en la identidad y expresión de género en Educación Física: Una revisión de la literatura (Diversity in gender identity and expression in Physical Education. A review of the literature). *Retos*, 38, 818–823. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.54076>
- Petty, L., & Trussell, D. E. (2018). Experiences of identity development and sexual stigma for lesbian, gay, and bisexual young people in sport: ‘just survive until you can be who you are’. *Qualitative research in sport. Exercise and Health*, 10(2), 176–189. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2017.1393003>
- Rigby, K., & Bagshaw, D. (2003). Prospects of adolescent students collaborating with teachers in addressing issues of bullying and conflict in schools. *Educational Psychology*, 23(5), 535–546. <https://doi.org/10.1080/0144341032000123787>
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Gómez-Marmol, A., & Más, M. (2016). Estudio de la motivación de logro y orientación motivacional en estudiantes de educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 124, 35-40. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/2\).124.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/2).124.03)
- Sánchez-Álvarez, I., Rodríguez-Menéndez, C., & García-Pérez, O. (2020). La educación física en educación primaria: espacio de construcción de las masculinidades y feminidades. *Retos*, 38, 143–150. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.74343>
- Scharfe, E. (1999). Una comparación de auto-informe y clasificaciones de la entrevista de apego. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 350-365.
- Tejero-González, C. M., Balsobre-Fernández, C., & Ibáñez-Cano, A. (2011). La defensa personal como intervención educativa en la modificación de actitudes violentas. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11(43), 513-530.
- Vega, A., Cabello, R., Megías-Robles, A., Gómez-Leal, R., & Fernández-Berrocal, P. (2021). Emotional Intelligence and Aggressive Behaviors in Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 23(4), 1173-1183. <https://doi.org/10.1177/1524838021991296>