



Diferencias entre aspectos psicológicos en Educación Primaria y Educación Secundaria. Motivación, Necesidades Psicológicas Básicas, Responsabilidad, Clima de aula, Conductas Prosociales y Antisociales y Violencia

Differences between psychological aspects in Primary Education and Secondary Education. Motivation, Basic Psychological Needs, Responsibility, Classroom Climate, Prosocial and Antisocial behaviors and Violence

David Manzano-Sánchez¹

¹Universidad de Murcia, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Grupo de investigación SAFE (Salud, Actividad Física y Educación), España

Resumen

El objetivo del presente trabajo fue comprobar las diferencias existentes entre el alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria en la motivación, las necesidades psicológicas básicas, la responsabilidad, el clima de aula, las conductas prosociales y antisociales y la violencia. Para ello, se contó con una muestra de 397 alumnos a los cuales se administró una serie de cuestionarios validados con el fin de comparar los resultados contando con tres centros de características sociodemográficas similares. La edad media de los participantes fue de 11.24 años ($DE = 1.74$) siendo 288 alumnos de Primaria y 109 de Secundaria. Los resultados obtenidos mostraron diferencias estadísticamente significativas ($p < .01$) en la motivación más autodeterminada, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, el clima de aula y la responsabilidad a favor del grupo de Primaria, encontrando valores superiores ($p < .01$) en la violencia y las conductas antisociales en el grupo de Secundaria. Se concluye que la etapa de Primaria, supone un punto de inflexión de cara a los diferentes comportamientos que se desarrollan en Secundaria, por lo que es necesario incentivar programas e iniciativas que sirvan para mantener estos aspectos y que no se reduzcan en la etapa de Secundaria.

Palabras clave: Educación Física; Psicología; Estudiantes; Comportamiento; Enseñanza.

Abstract

The purpose of this study was to verify the differences between Primary and Secondary Education students in motivation, basic psychological needs, responsibility, classroom climate, prosocial and antisocial behaviors and violence. To do this, a sample of 397 students were administered to whom a series of validated clients was administered in order to compare the results with three centers with similar sociodemographic characteristics. The average age of the participants was 11.24 years ($SD = 1.74$), with 288 Primary students and 109 Secondary or basic FP. The results obtained statistically significant differences ($p < .01$) in the most self-determined motivation, satisfaction of basic psychological needs, classroom climate and responsibility in favor of the Primary group, finding higher values ($p < .01$) in Violence and antisocial behaviors in the high school group. It is concluded that the primary stage is a turning point in the face of the different behaviors that develop in secondary school, so it is necessary to encourage programs and initiatives that serve to maintain these aspects and that are not reduced in the secondary stage.

Keywords: Physical Education; Psychology; Students; Behavior; Teaching.

Fecha de recepción: 30/11/2020

Fecha de aceptación: 15/01/2021

Correspondencia: david.manzano@um.ess

Introducción

El alumno debe ser considerado como un ser completo y complejo el cual, debe de ser guiado en los procesos de su desarrollo en todos los ámbitos, incluido el ámbito educativo a lo largo de su vida (González-Benito & Vélaz-de-Medrano, 2014).

En este sentido, está demostrado que los hábitos y aspectos que se adquieren durante la infancia y la niñez repercuten positiva o negativamente en la adolescencia y en el futuro (Nigg & Amato, 2015). Aspectos como la satisfacción, el comportamiento o la motivación influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato (Baños et al., 2017). Por tanto, la investigación sobre educación genera un importante interés donde examinar los posibles factores tanto del proceso de enseñanza como del proceso de aprendizaje (Baños et al., 2017)

Así pues, la transición de Educación Primaria a Secundaria ha sido descrita como una fase de transformación psicológica, biológica y emocional propia de la entrada en la pubertad-adolescencia (Prieto & Delgado, 2017), siendo un punto de inflexión al coincidir el cambio de etapa con la incorporación del estudiante a un nuevo centro educativo, que comporta grandes cambios situacionales y ambientales (De Meester et al., 2014). Estos cambios, suponen generalmente el aumento de conductas antisociales dentro y fuera de la escuela, lo cual, podría suponer un riesgo incluso para el alumnado que hasta el momento había tenido un comportamiento socialmente deseable, ya que, además, las conductas antisociales se mantienen con el tiempo (Nasaescu et al., 2020).

Existen determinados aspectos dentro del ámbito personal que deben de ser trabajados para buscar una mejor calidad de vida desde las primeras etapas, destacándose la necesidad de autonomía, independencia, autodeterminación e interacción social (Isona et al., 2013), sobre todo, en la etapa de Secundaria, considerada como un período de grandes dificultades por la falta de motivación hacia los estudios lo que puede repercutir en el riesgo de abandono escolar y una reducción del rendimiento (Martínez & Álvarez, 2005). Esta preocupación se traduce en los últimos años en estudios que versan sobre cómo mejorar estos aspectos (Fajardo et al., 2017).

Es por ello por lo que se hace necesario ver, dentro de las escuelas, qué aspectos se deben tener en cuenta para que las clases se desarrollen de forma adecuada, tales como el clima motivacional (Gutiérrez et al., 2011), las necesidades psicológicas básicas, siendo estas la competencia, la relación social y la autonomía que forman el Índice de Mediadores Psicológicos o IMP (Moreno et al., 2012), los niveles de responsabilidad, tanto a nivel personal como a nivel social (Gordon et al., 2016) y el clima de aula (Manzano-Sánchez & Valero-Valenzuela, 2019a). Además, parece ser que los niveles de responsabilidad están íntimamente relacionados con el éxito académico, la positiva adaptación escolar y el interés por la escuela, además de con una reducción de las conductas conflictivas en adolescentes de Educación Secundaria (Bringas et al., 2009). Igualmente, la motivación tiene un efecto positivo que ejerce en el desempeño escolar (Shim & Ryan, 2005), ya que la motivación influye decisivamente en él en cualquier contexto educativo. Así pues, los docentes tienen un papel primordial para lograr evitar el fracaso escolar y mejorar el rendimiento académico mediado por el soporte a la autonomía (Oriol et al., 2016), teniendo en cuenta que además de la motivación, puede ser más o menos autodeterminada, bajo la Teoría de la Autodeterminación (TAD), pudiendo ser una motivación más interna-intrínseca o externa-extrínseca (Deci & Ryan, 1987), siendo la motivación más interna la que permite una mayor adherencia, tales como puede ser la realización de actividad física (Granero-Gallegos et al., 2014). Esta motivación y su tipo de orientación se puede sintetizar en su conjunto con el índice de autodeterminación (IAD, Vallerand, 1997). Si bien esta motivación debe de ser tenida en cuenta en todas las etapas, pero con alumnos más pequeños (como en primeros cursos de Primaria), suelen encontrar diferencias para distinguir entre ambos tipos de motivación (Guay et al., 2010). En este sentido, los estudiantes generalmente se orientan más a la tarea que al ego (Castaño-Rubio et al., 2011) lo cual, debe de ser incentivado en todas las etapas para fomentar esta adherencia.

En cuanto a las diferencias según la edad y la etapa educativa, es de destacar que los resultados son bastante variados. Así pues, Castaño-Rubio et al. (2011) no encontraron diferencias en la orientación motivacional, resultados diferentes a los de otros estudios como Cervelló y Santos-Rosa (2007) que

identifican valores superiores en la motivación hacia el ego al depender más de la influencia del entorno como los padres o los compañeros.

Además de aspectos relacionados con la motivación, las necesidades psicológicas, el clima de aula o la responsabilidad, diversos estudios han tenido en cuenta, variables tales como la violencia escolar desde distintas perspectivas especialmente del alumnado, pero también de docentes y familias (Barcaccia et al., 2017; Herrera-López et al., 2017; Pacheco-Salazar, 2018) y la relación de esta con conductas con diferentes variables psicológicas (Carrasco et al., 2015) además de con un peor clima escolar (Álvarez et al., 2011). En este sentido, unido a esta violencia, encontramos una variable que puede incrementar la misma, denominadas las conductas antisociales que suelen aumentarse en la adolescencia sus consecuencias negativas tales como el maltrato, la agresividad o ansiedad social (Inglés et al., 2009).

Diferenciando entre edad, el estudio de Nasaescu et al. (2020) con más de 1400 alumnos, identifican que los estudiantes de Secundaria tienen una mayor implicación en conductas antisociales, especialmente a partir de los 14 años, coincidiendo con Fernández et al. (2009) que encontraron el incremento de este tipo de comportamientos en Secundaria. Si bien otros estudios muy anteriores, indican que estos cambios se dan mucho antes, destacándose la investigación de Loeber et al. (1989) con más de 2500 estudiantes que se encuestaron en 1º, 4º de Primaria y al inicio de Secundaria, mostrando que el incremento de las conductas antisociales cambio de manera significativa en 4º de Primaria y no en Secundaria.

Si bien, no hay estudios que hayan vinculado la etapa educativa, con los aspectos mencionados anteriormente de forma conjunta, siendo además interesante estudiar debido a la controversia de estudios respecto a aspectos motivacionales y relacionados con conductas violentas encontradas entre Primaria y Secundaria.

Por tanto, el objetivo del presente estudio es analizar las diferencias existentes entre los alumnos de Educación Primaria y Educación Secundaria en la motivación, las necesidades psicológicas básicas, la responsabilidad, el clima de aula, las conductas antisociales y la violencia percibida.

Método

Participantes

Se realizó un estudio descriptivo y transversal, contando con una muestra seleccionada por conveniencia y accesibilidad y compuesta por un total de 434 alumnos inicialmente y tras aplicar los criterios de exclusión (contestar a todas las preguntas, descartar respuestas dobles y la depuración estadística, realizada en el apartado 2.4) con un total de 397 pertenecientes a tres centros de una zona sur de la Región de Murcia, con un nivel socio-económico considerado en los tres casos medio-bajo. Ninguno de los alumnos participantes presentó características de necesidades específicas de atención educativa que pudieran impedir la realización de la prueba. En el caso de contestar de forma “aleatoria” o “incoherente”, se especifica en el apartado de análisis estadístico el procedimiento seguido. Tuvieron una edad media de 11.24 años ($DE = 1.74$), de los cuales 288 correspondían a Primaria (4º-6º Primaria, 72.5%, edad media 10.37 años; $DE = .95$, 9-11 años) y 109 a Secundaria o Formación Profesional (FP) básica (12-15 años, 27.5%, edad media 13.55; $DE = 1.13$), siendo 205 chicos (134 en Primaria, 71 en Secundaria) y 192 chicas (154 en Primaria, 38 en Secundaria).

Instrumentos

Cuestionario para el Análisis de las Necesidades Psicológicas Básicas (PNSE, Vlachopoulos & Michailidou, 2006): Para medir la satisfacción de las necesidades de competencia, autonomía y relación social. La escala se compone de 18 ítems, seis para evaluar cada una de las necesidades: competencia (e.g., “Tengo confianza para hacer los ejercicios más desafiantes”), autonomía (e.g., “creo que puedo tomar decisiones en mis entrenamientos”), y relación con los demás (e.g., “me siento unido a mis compañeros de entrenamiento porque ellos me aceptan como soy”). Las respuestas son recogidas en una escala tipo Likert, cuyo rango de puntuación oscila entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo). La dimensión competencia obtuvo una consistencia interna de $\alpha = .72$, la autonomía de $\alpha = .68$ y la relación con los demás de $\alpha = .69$. Las tres se unieron en el denominado Índice de Mediadores Psicológicos bajo

la fórmula (autonomía+competencia+relación)/3 con un valor de $\alpha = .82$

Cuestionario para el Análisis de los Niveles de Responsabilidad Personal y Social (PSRQ, Li et al., 2008): Para medir los niveles de responsabilidad personal y responsabilidad social. La escala se compone de 14 ítems, siete para evaluar la responsabilidad social (e.g. “ayudo a otros”) y siete para la responsabilidad personal (e.g. “me propongo metas) y las respuestas son recogidas en una escala tipo Likert cuyo rango de puntuación oscila entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 6 (totalmente de acuerdo). La dimensión responsabilidad social obtuvo una consistencia interna de $\alpha = .81$ y la responsabilidad personal de $\alpha = .70$.

Escala de Motivación Académica (EME, Vallerand et al., 1989): Para medir la motivación desde las formas más autodeterminadas hacia las causas más externas y la desmotivación. El cuestionario se compone de 4 subescalas con 28 ítems, denominadas Motivación intrínseca (e.g. “porque me estimula leer sobre los temas que me interesan”). Por otro lado, la escala de motivación identificada (e.g. “porque me permitirá acceder al mercado laboral en el campo que más me gusta”), motivación introyectada (e.g. “para demostrarme que soy una persona inteligente”), motivación externa (e.g. “para conseguir un puesto de trabajo más prestigioso”) y amotivación (e.g. “no lo sé, no entiendo que hago en el instituto). El análisis de consistencia interna mostró unos valores entre $\alpha = .88$ (motivación intrínseca), $\alpha = .64$ (regulación identificada), $\alpha = .69$ (regulación introyectada), $\alpha = .73$ (regulación externa) y $\alpha = .81$ (desmotivación). Se utilizó además el denominado Índice de autodeterminación (IAD) bajo la fórmula de (motivación intrínseca*2) + (regulación identificada) - (regulación introyectada + regulación externa) / 2 - (amotivación*2), con un valor de $\alpha = .74$. Se utilizó una escala tipo Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo).

Escala de Clima Social Escolar (CECSCE, Trianes et al., 2006): Para medir el clima percibido por los alumnos respecto a su clase y profesor y respecto al centro escolar. El cuestionario se compone de 2 subescalas denominadas “clima referente al centro” (e.g. “los estudiantes realmente quieren aprender”), compuesta por 8 ítems y “clima referente al profesorado” (e.g. “los profesores de este centro son agradables con los estudiantes”). El análisis de consistencia interna mostró unos valores de $\alpha = .83$ para el clima referente al centro y de $\alpha = .65$ para el clima referente al profesorado. Ambas escalas se unen en el “clima de aula” con un valor de $\alpha = .85$. Se utilizó una escala tipo Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).

Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes (TISS, Inderbitzen & Foster, 1992). Para evaluar las conductas prosociales y conductas antisociales. El cuestionario se compone de dos subescalas; valores prosociales (e.g. “les ofrezco ayuda a mis compañeros de clase para hacer sus deberes”); valores antisociales (e.g. “olvido devolver cosas que otros me han prestado”). Los niveles de consistencia interna fueron de $\alpha = .78$ para la escala de conductas prosociales y de $\alpha = .86$ para la escala de conductas antisociales. La escala oscilaba desde 1 (no me describe nada) hasta 6 (me describe totalmente).

Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE, Álvarez et al., 2006). Se divide a su vez en una versión para Secundaria de 8 subescalas y una para Primaria con 7 subescalas. En el caso de Secundaria, se incluye la subescala de “violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación (e.g. “los estudiantes publican en internet fotos o videos ofensivos de compañeros o compañeras”). Para el presente estudio, se tuvieron en cuenta las 7 escalas que fueron comunes en Primaria y Secundaria (e.g. “los estudiantes hablan mal unos de otros”). La consistencia interna total del cuestionario fue de $\alpha = .93$ oscilando todas las subescalas entre $\alpha = .74$ y $\alpha = .89$. Las respuestas fueron recogidas en una escala tipo Likert cuyo rango de puntuación osciló entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo).

Procedimiento

En primer lugar, el diseño de la investigación se sometió a los criterios del Comité de Ética del Universidad de Murcia (1685/2017) para asegurarse de que cumplía con las directrices de Helsinki Declaración sobre ética de la investigación. Después de obtener la aprobación de esta institución, las hojas de información fueron administrados al centro participante para confirmar su voluntad de participar en el estudio y recabar el consentimiento informado de los padres o tutores.

Una vez hecho esto, se procedió a pasar los cuestionarios a lo largo de dos cursos académicos (2017-2018 y 2018-2019) en tres centros de enseñanza de un nivel socio-económico medio y similar perfil de la Región de Murcia. A la hora de pasar el cuestionario, el investigador principal estuvo presente, dando las instrucciones a los alumnos y procurando crear un ambiente adecuado para su administración. Los cuestionarios se pasaron en ambos cursos durante el mes de octubre, tras el inicio de las clases. Las variables a medir en la investigación fueron la motivación, las necesidades psicológicas básicas, la responsabilidad personal y social, el clima de aula y la violencia percibida, actuando como variables dependientes y el nivel educativo como variable de agrupación o independiente.

Análisis Estadístico

En la tabla 2, se pueden apreciar los valores de correlaciones entre las diferentes variables y en la tabla 1 los estadísticos descriptivos, asimetría y curtosis, así como el valor de alfa de Cronbach. El análisis de correlaciones mostró correlaciones estadísticamente significativas entre casi todas las variables. Se destaca que las conductas prosociales no se correlacionaron ni con la violencia ni con las conductas antisociales. Si bien la violencia tuvo correlaciones significativas e indirectas con todas las variables menos con la violencia que fue directa, con un valor de $p < .01$. Además, el IAD, el IMP, la responsabilidad personal y social y el clima de aula se correlacionaron positivamente en todo caso.

El análisis de los datos se realizó con el paquete de software SPSS versión 22.0 (SPSS Inc. Chicago, IL, EE. UU.). En primer lugar, se comprobaron los estadísticos descriptivos de todas las escalas y se hizo un análisis para depurar la muestra mediante la prueba de Mahalanobis que eliminó a un total de 17 sujetos. Para analizar la normalidad de las variables se realizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov mostrando una distribución no normal ($p < .05$). Por otro lado, se analizaron los estadísticos de asimetría y curtosis, mostrando valores adecuados para todas las variables, debemos considerar que la desviación de la normalidad no afecta a los estimadores de máxima verosimilitud dado que se sitúan por debajo de valores de dos en asimetría y de siete en curtosis (Curran et al., 1996) excepto en desmotivación donde la asimetría fue ligeramente superior a 2. A continuación, se realizó un análisis de correlaciones utilizando la prueba Tau b de Kendal para verificar la correlación entre las variables.

Finalmente, para comprobar las diferencias según la etapa educativa en las variables, se realizó de la prueba de U-Mann Whitney para comprobar las diferencias existentes tomando como nivel de significación $p < .05$. Además, debido a la diferencia del tamaño muestral se utilizó la g de Hedges, debido a la diferencia entre ambas muestras para comprobar la magnitud de las diferencias entre los grupos estudiados. Hedges y Olkin (2014) muestran el tamaño del efecto como pequeño ($\eta^2 = .2$), medio ($\eta^2 = .5$) o grande ($\eta^2 = .8$).

Resultados

Tabla 1

Análisis descriptivo y correlaciones

VARIABLES	M	DE	R	A	C	α
Motivación Intrínseca	5.47	1.03	1-7	-.96	.58	.88
Regulación Identificada	5.71	1.06	1-7	-.81	.31	.64
Regulación Introyectada	5.55	1.18	1-7	-1.00	.79	.69
Regulación Externa	5.83	1.19	1-7	-1.34	1.81	.75
Desmotivación	1.71	1.27	1-7	2.28	5.07	.81
IAD	7.31	3.85	± 14	-1.15	1.61	.74
Autonomía	3.57	.81	1-5	-.34	-.15	.68
Competencia	4.04	.70	1-5	-.82	.60	.72
Relación	4.31	.68	1-5	-1.21	1.04	.69
IMP	3.97	.58	1-5	-.60	-.00	.82
Clima Centro	4.10	.69	1-5	-.75	-.10	.83
Clima Profesor	4.26	.62	1-5	-1.00	.95	.65
Clima Total	4.17	.60	1-5	-.79	.06	.85

Diferencias entre aspectos psicológicos en Educación Primaria y Educación Secundaria. Motivación, Necesidades Psicológicas Básicas, Responsabilidad, Clima de aula, Conductas Prosociales y Antisociales y Violencia

Conducta Prosocial	4.12	.69	1-5	-.21	-.41	.78
Conducta Antisocial	2.24	.77	1-5	1.30	1.81	.86
Responsabilidad Social	5.35	.61	1-7	-1.32	2.25	.81
Responsabilidad Personal	5.30	.65	1-7	-1.18	1.30	.70
Violencia	1.98	.72	1-5	.85	.02	.93

Nota: IAD = Índice de autodeterminación; IMP = Índice de Mediadores Psicológicos; A = Asimetría; C = Curtosis; R = Rango; M = Media; DE = Desviación Estándar.

Tabla 2

Análisis de correlaciones

Variables	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1-Motivación Intrínseca	.46*	.48**	.30**	-.20**	.60**	.40**	.42**	.25**	.45**	.35**	.36**	.38**	.13**	-.03	.37**	.34**	-.19**
2-Regulación Identificada		.34**	.44**	-.19**	.37**	.22**	.31**	.22**	.31**	.27**	.24**	.27**	.18**	-.01	.26**	.20**	-.14**
3-Regulación Introyectada			.32**	-.08*	.38**	.29**	.30**	.15**	.31**	.22**	.23**	.24**	.10**	.07*	.24**	.26**	-.07*
4-Regulación Externa				-.10*	.10**	.15**	.24**	.16**	.22**	.12**	.14**	.14**	.12**	.02	.18**	.12**	-.06
5-Desmotivación					-.54**	-.08*	-.18**	-.15**	-.16**	-.15**	-.20**	-.18**	-.06	.18**	-.17**	-.20**	.13**
6-IAD						.27**	.35**	.21**	.34**	.30**	.34**	.33**	.10**	-.09**	.32**	.31**	-.19**
7-Autonomía							.43**	.25**	.67**	.33**	.35**	.36**	.06	.04	.34**	.25**	-.07*
8-Competencia								.37**	.70**	.37**	.42**	.42**	.13**	-.03	.45**	.37**	-.16**
9-Relación									.55**	.36**	.27**	.36**	.16**	-.02	.37**	.26**	-.17**
10-IMP										.45**	.43**	.48**	.13**	.00	.47**	.36**	-.16**
11-Clima Centro											.48**	.82**	.11**	-.12**	.42**	.26**	-.37**
12-Clima Profesor												.70**	.13**	-.08*	.42**	.35**	-.23**
13-Clima Total													.13**	-.12**	.45**	.32**	-.35**
14-Conducta Prosocial														.01	.20**	.23**	.05
15-Conducta Antisocial															-.09**	-.11**	.28**
16-Resp. Social																.43**	-.19**
7-Resp. Personal																	-.10**
18Violencia																	

Nota: IAD = Índice de autodeterminación; IMP = Índice de Mediadores Psicológicos, ** $p < .01$; * $p < .05$; Resp. = responsabilidad.

Finalmente, el análisis realizado, donde actuó como variable de agrupación el nivel educativo y las variables independientes mencionadas anteriormente, mostró diferencias estadísticamente significativas en prácticamente todas las variables. De este modo, se obtuvieron valores en $p < .01$ a favor del grupo de Primaria en la motivación intrínseca (dif = .60), la regulación identificada (dif = .44), el IAD (dif = 2.09), la competencia (dif = .43), relación (dif = .27), el IMP (dif = .25), el clima de centro (dif = .81), clima de profesorado (dif = .49), clima total (dif = .67), responsabilidad social (dif = .35) y responsabilidad personal (dif = .38) y en $p < .05$ en la regulación introyectada (dif = .28). En cambio, el grupo de Secundaria o FP básica mostró valores superiores en $p < .01$ para la desmotivación (dif = .32), las conductas antisociales (dif = .64) y la violencia (dif = .86).

Tabla 3

Análisis de las diferentes variables en función de la etapa educativa

Variables	Primaria		Secundaria o FP básica		dif	p	g
	M	DE	M	DE			
Motivación Intrínseca	5.63	.94	5.03	1.15	-.60	.00**	-.60
Regulación Identificada	5.83	1.05	5.39	1.03	-.44	.000**	-.42
Regulación Introyectada	5.62	1.18	5.34	1.15	-.28	.011*	-.24
Regulación Externa	5.86	1.18	5.77	1.22	-.09	.487	-.08
Desmotivación	1.62	1.22	1.94	1.37	.32	.004**	.25
IAD	7.88	3.65	5.79	3.95	-2.09	.000**	-.56
Autonomía	3.58	.81	3.54	.83	-.04	.726	-.05
Competencia	4.16	.62	3.73	.81	-.43	.000**	-.63

Relación	4.39	.62	4.11	.78	-.28	.001**	-.42
IMP	4.04	.55	3.79	.63	-.25	.001**	-.44
Clima Centro	4.32	.55	3.51	.68	-.81	.000**	-1.37
Clima Profesor	4.40	.52	3.91	.71	-.49	.000**	-.85
Clima Total	4.35	.49	3.68	.59	-.67	.000**	-1.29
Conducta Prosocial	4.12	.69	4.10	.71	-.02	.817	-.03
Conducta Antisocial	2.07	.62	2.71	.92	.64	.000**	.89
Responsabilidad Social	5.44	.52	5.09	.74	-.35	.000**	-.59
Responsabilidad Personal	5.40	.57	5.02	.78	-.38	.000**	-.60
Violencia	1.75	.58	2.61	.69	.86	.000**	1.40

Nota: IAD = Índice de autodeterminación; IMP = Índice de Mediadores Psicológicos, ** $p < .01$; * $p < .05$; g = tamaño del efecto de Hedges; M = Media; DE = Desviación Estándar.

Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo principal comprobar las diferencias existentes en función de la etapa educativa en la motivación, las necesidades psicológicas básicas, el clima de aula, la responsabilidad, la violencia y las conductas prosociales y antisociales.

En primer lugar, es de destacar que el grupo de Educación Primaria, fue el que tuvo unos resultados más positivos en la mayoría de las variables. Así, tanto la motivación más interna, tanto de forma separada (motivación intrínseca e identificada) como en el cómputo total con el IAD, fue muy superior en este grupo de alumnos respecto a los de Secundaria, no yendo en la línea de Castaño-Rubio et al. (2011) que indican la no existencia en función de la etapa educativa y al contrario que el estudio de Cervelló y Santos-Rosa (2007) no encontramos que el grupo de los alumnos más pequeños tuviera una mayor motivación externa, no encontrando diferencias en el presente estudio.

De este modo, las conductas violentas y antisociales, fueron significativamente superiores en el grupo de Secundaria. Contando con que el alumnado era de 4º a 6º de Primaria, se discrepa del estudio de Loeber et al. (1989) donde se indica que los comportamientos antisociales se incrementan especialmente en estos cursos y no en Secundaria, yendo nuestro estudio en la línea de Fernández et al. (2009) y Nasaescu et al. (2020) que en cambio aseguran que estos comportamientos antisociales se ven sobre todo en la etapa de Secundaria, al igual que Fernández et al. (2009). Si bien en el estudio de Nasaescu et al. (2020) se destaca que en Primaria, la victimización a través del bullying fue ligeramente superior que en Secundaria.

Los resultados positivos que ven como existe un mayor clima de aula, responsabilidad, motivación autodeterminada y satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, así como unos menores valores en las conductas antisociales y la violencia, pueden ir en la línea de la TAD de Deci y Ryan (1987), permitiendo esta mayor autodeterminación tener una mayor adherencia hacia comportamientos positivos (Granero-Gallegos et al., 2014). En esta misma línea, el incremento de la responsabilidad se puede relacionar con una reducción de la violencia como encontramos en nuestro estudio siguiendo la línea de Bringas et al. (2009), siendo fundamental también considerar la importancia de la autonomía como mediador de esta violencia, especialmente, la autonomía percibida por el alumnado (Valero-Valenzuela et al., 202X in press)

En esta línea, la búsqueda de un incremento de cualquiera de las variables estudiadas como el clima de aula o la responsabilidad, puede ser adecuada de cara a mejorar la percepción de violencia y las conductas antisociales, gracias al aumento de la motivación y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Además, estudios como el de Manzano-Sánchez y Valero-Valenzuela (2019b), nos indican que intervenciones con la búsqueda del fomento de estas variables, son útiles tanto en Primaria, como en Secundaria, sin encontrar diferencias entre ambas etapas en cuanto a los resultados positivos obtenidos. Además, estos programas pueden ayudar a mejorar el nivel de autonomía del alumnado, siendo esta una de las variables que más inciden en el desempeño escolar y que no hubo diferencias en el presente estudio (Moreno et al., 2010), siendo muy importante también para prevenir las conductas antisociales, aplicar programas que lidien con la resolución de conflictos de forma pacífica y democrática (Garaigordobil, 2017).

Como limitaciones del presente estudio, indicar la diferencia en la distribución de la muestra entre Primaria y Secundaria, la no normalidad en la distribución de los datos que no permitió hacer un análisis paramétrico y finalmente, aunque los niveles de consistencia interna de las escalas fueron elevados, algunas escalas estuvieron entre .65 y .69. Por otro lado, haber contemplado el análisis de otros agentes como puede ser el profesorado, al igual que otros estudios (Herrera-López et al., 2017) habría sido interesante de cara a comprobar si los resultados se corroboran bajo la percepción de los docentes. Además, respecto a las conductas prosociales y la autonomía, aunque los valores fueron superiores en Primaria, pero no fueron significativos.

Conclusiones

Como conclusiones, indicar que la etapa de Primaria entre 4º y 6º curso mostró unos valores más positivos en la motivación más interna, las necesidades psicológicas básicas, clima de aula y responsabilidad personal y social, así como valores más reducidos de violencia y conductas antisociales. encontrando solo valores superiores en las conductas antisociales y la violencia para el alumnado de Secundaria.

Se recomienda realizar intervenciones sobre todo desde el cambio entre etapas de Primaria a Secundaria con el fin de mantener altos los valores de motivación, responsabilidad, necesidades psicológicas básicas y clima de aula, que podrían mediar en las conductas antisociales y la violencia percibida.

Financiación: Esta investigación fue financiada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) FPU 16/00061.

Conflicto de Intereses: El autor declara no existir ningún tipo de conflicto de intereses

Referencias

- Álvarez, D., Núñez, J. C., Rodríguez, C., Álvarez, L., & Dobarro, A. (2011). Psychometric Properties of School Violence Questionnaire-Revised (CUVE-R). *Revista de Psicodidáctica*, 16, 59–83. <https://bit.ly/389x2Iq>
- Álvarez, L., Álvarez-García, D., González-Castro, P., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, 18(4), 685-695. <https://bit.ly/389cb83>
- Baños, R., Ortiz-Camacho, M. M., Baena-Extremera, A., & Tristán-Rodríguez, J. L. (2017). Satisfacción, motivación y rendimiento académico en estudiantes de Secundaria y Bachillerato: antecedentes, diseño, metodología y propuesta de análisis para un trabajo de investigación. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 10(20), 40-50. <http://dx.doi.org/10.25115/ecp.v10i20.1011>
- Barcaccia, B., Howard, B., Pallini, S., & Baiocco, R. (2017). Bullying and the detrimental role of un-forgiveness in adolescents' wellbeing. *Psicothema*, 2(29), 217-222. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.251>
- Bringas, C. B., Díaz, F., & Díez, F. (2009). Responsabilidad y comportamiento antisocial del adolescente como factores asociados al rendimiento escolar. *Acta colombiana de psicología*, 12(2), 69-76. <https://bit.ly/2L0oniv>
- Carrasco, C., Alarcón, R., & Trianes, M. V. (2015). Eficacia de una intervención psicoeducativa basada en el clima social, violencia percibida y sociométricos en alumnado de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 29(2), 247-262. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13206>
- Castaño-Rubio, I., Rodríguez Suárez, N., & Granero-Gallegos, A. (2011). Orientaciones de meta de los jóvenes escolares del colegio El Buen Pastor de Murcia. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 4(8), 13-21. <http://dx.doi.org/10.25115/ecp.v4i8.921>
- Cervelló, E. M., & Santos-Rosa, F. (2007). Motivación en las clases de Educación Física: un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología del Deporte*, 9(12). <https://bit.ly/392CcF8>
- Curran, P., West, S., & Finch, F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16-29. <https://unc.live/3rT8vIE>

- De Meester, F., Van Dyck, D., De Bourdeaudhuij, I., Deforche, B., & Cardon, G. (2014). Changes in physical activity during the transition from primary to secondary school in Belgian children: what is the role of the school environment? *BMC Public Health*, 14(1), 261-276. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-261>
- Deci, E., & Ryan, R. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.53.6.1024>
- Fajardo, F., Maestre, M., Felipe, M. E., León, B., & Polo, M. I. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de educación secundaria obligatoria según las variables familiares. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 20(1), 209-232. <https://doi.org/10.5944/educXX1.14475>
- Fernández, E., Bartolomé, R., Rechea, C., & Megías, A. (2009). Evolución y tendencias de la delincuencia juvenil en España. *Revista Española de Investigación Criminológica*, 7, 1-30. <https://bit.ly/3pKW3PT>
- Garaigordobil, M. (2017). Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 47-54. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.002>
- Granero-Gallegos, A. G., Baena-Extremera, A., Sánchez-Fuentes, J. A., & Martínez-Molina, M. (2014). Perfiles motivacionales de apoyo a la autonomía, autodeterminación, satisfacción, importancia de la educación física e intención de práctica física en tiempo libre. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 59-70. <https://bit.ly/2X86Ur1>
- González-Benito, A., & Vélaz-de-Medrano, C. (2014). La acción tutorial en el sistema escolar. *Editorial UNED*. <https://bit.ly/3579FgI>
- Gordon, B., Jacobs, J. M., & Wright, P. M. (2016). Social and emotional learning through a teaching personal and social responsibility based after-school program for disengaged middle-school boys. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(4), 358-369. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0106>
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 711-735. <https://doi.org/10.1348/000709910X499084>
- Gutiérrez, M., Pérez, L. M. R., & López, E. (2011). Clima motivacional en Educación Física: concordancia entre las percepciones de los alumnos y las de sus profesores. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 321-335. <https://bit.ly/2Lg63lw>
- Hedges, L. V., & Olkin, I. (2014). *Statistical methods for meta-analysis*. Academic press. <https://bit.ly/3pKwbUq>
- Herrera-López, M., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Bullying y cyberbullying en Colombia; coocurrencia en adolescentes escolarizado. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49, 163-172. <http://doi.org/10.1016/j.rlp.2016.08.001>
- Inderbitzen, H. M., & Foster, S. L. (1992). The Teenage Inventory of Social Skills: Development, reliability, and validity. *Psychological Assessment*, 4, 451-459. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.4.4.451>
- Inglés, C. J., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J. M., Ruiz-Esteban, C., Estévez, C., & Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*, 25(1), 93-101. <https://bit.ly/3pJKuIQ>
- Isona, M., Navia, C., & Felpeto, M. (2013). La transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria: sugerencias para padres. *Innovación Educativa*, 23, 161-177. <https://doi.org/10.24197/aefd.1.2017.88-101>
- Li, W., Wright, P. M., Rukavina, P., & Pickering, M. (2008). Measuring students' perceptions of personal and social responsibility and the relationship to intrinsic motivation in urban physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(2), 167-178. <https://doi.org/10.1123/jtpe.27.2.167>
- Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M., Van Kammen, W., & Farrington, D. (1989). Development of a new measure of self-reported antisocial behavior for young children: Prevalence and reliability. En M. W. Klein (Ed.), *Cross national research and self-reported crime and delinquency*. Kluwer-Nijhoff. <https://bit.ly/38VXGUi>
- Manzano-Sánchez, D., & Valero-Valenzuela, A. (2019a). El modelo de responsabilidad personal y social (MRPS) en las diferentes materias de la Educación Primaria y su repercusión en la responsabilidad, autonomía, motivación, autoconcepto y clima social. *Journal of Sport and Health Research*, 11(3), 273-288. <https://bit.ly/2XIBPjT>
- Manzano-Sánchez, D., & Valero-Valenzuela, A. (2019b). Implementation of a model-based programme to promote personal and social responsibility and its effects on motivation, prosocial behaviours, violence and classroom climate in primary and secondary education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(21), 4259-4271. <https://doi.org/10.3390/ijerph16214259>

- Martínez, R. A., & Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146. <https://bit.ly/3hNLZ6c>
- Moreno-Murcia, J. A., Gimeno, E. C., Carretero, C. M., Lacárcel, J. A. V., & Calvo, T. G. (2012). Metas sociales, necesidades psicológicas básicas y motivación intrínseca como predictores de la percepción del esfuerzo en las clases de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 215-221. <https://bit.ly/3hFZZyB>
- Nasaescu, E., Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Farrington, D. P., & Llorent, V. J. (2020). Longitudinal Patterns of Antisocial Behaviors in Early Adolescence: A Latent Class and Latent Transition Analysis. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 12(2), 85-92. <https://doi.org/10.5093/ejpalc2020a10>
- Nigg, C., & Amarto, K. (2015). The influence of health behaviors during childhood on adolescent health behaviors, health indicators, and academic outcomes among participants from Hawaii. *International Journal of Behavioral Medicine*, 22(4), 452-460. <https://doi.org/10.1007/s12529-014-9440-4>
- Oriol, X., Amutio, A., Mendoza, M., Da Costa, S., & Miranda, R. (2016). Emotional Creativity as predictor of intrinsic motivation and academic engagement in university students: The mediating role of positive emotions. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01243>
- Pacheco-Salazar, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 20(1), 112-121. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1523>
- Prieto, J. L., & Delgado, F. J. H. (2017). Motivación deportiva en la transición de Primaria a Secundaria. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 19(1), 88-101. <https://doi.org/10.24197/aefd.1.2017.88-101>
- Shim, S., & Ryan, A. (2005). Changes in self-efficacy, challenge avoidance, and intrinsic value in response to grades: The role of achievement goals. *The Journal of Experimental Education*, 73(4), 333-349. <https://doi.org/10.3200/JEXE.73.4.333-349>
- Trianes, M. V., Blanca, M.J., de la Morena, L., Infante, L., & Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272-277. <https://bit.ly/356ypFV>
- Valero-Valenzuela, A., Manzano-Sánchez, D., Alekseev-Trifonov, S., Merino-Barrero, J.A., Belando-Pedreño, N., & Moreno-Murcia, J. A. (202x, in press) Teaching Style for a Lesser Perception of Violence in Physical Education. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte X (X)* pp. xx. <https://bit.ly/3938L69>
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 21(3), 323-349. <https://doi.org/10.1037/h0079855>
- Vlachopoulos, S. P., & Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10(3), 179-201. <https://doi.org/10.1207/s15327841mpee100>