

TESTANDO UNA VERSIÓN REDUCIDA DEL MÉTODO A-JUDO: UN ESTUDIO PILOTO

Autor: José Francisco Marco Valiente

Tutor académico: Carlos Montero Carretero

Co-tutor: Eduardo Cervelló

1. INTRODUCCIÓN:

El acoso escolar o bullying (Olweus, 1978) es considerado un problema de salud pública (Craig et al., 2009), definido éste como “*un fenómeno de agresión intencional de uno o varios escolares, sobre otro u otros, de forma reiterada y mantenida en el tiempo, en la que existe desequilibrio de poder entre quien agrede y es agredido, en este caso la víctima*” (Olweus 1993; Gredler 2003). El bullying es en la actualidad, un problema candente y de gran relevancia en los colegios e institutos. En palabras de Chan y Wong (2015) “*es uno de los principales problemas de convivencia en las escuelas a nivel mundial*”. Hace más de una década, Cerezo (2009) situó el nivel de incidencia del bullying en torno al 23%. Muchos son los estudios que han demostrado la asociación del bullying con un desajuste social y psicológico, aislamiento, baja autoestima, depresión, ansiedad, ira, ausentismo escolar, bajo rendimiento académico y suicidio, entre otros (Slee y Skrzypiec, 2016; Sourander et al., 2016; Herrera-López, et al., 2018). La intimidación intensifica la probabilidad de desarrollar depresión, ansiedad y trastornos de estrés postraumático, aumentando el riesgo en las víctimas de sufrir tendencias suicidas. Habiendo consecuencias psicológicas tanto para el acosador como para la víctima (Limbana et al., 2020).

El bullying, es y ha sido tratado desde diferentes prismas. Centrando la atención en el contexto educativo, por ser el tema que nos concierne en el presente estudio. Los departamentos de orientación son los encargados de marcar las pautas dentro de las escuelas con intención de prevenir y tratar el bullying. Sin embargo, desde el presente estudio, y atendiendo a los resultados obtenidos en investigaciones de publicación reciente (Montero-Carretero et al., 2021a) consideramos que el bullying puede ser prevenido desde un contexto en el que los estudiantes se muestren, actúen y relacionen con sus iguales de forma natural, siendo la asignatura de Educación Física (EF, en adelante), la materia propicia para ello. En esta línea, Menéndez y Fernández (2018) señalan que esta asignatura podría tener un peso específico en el desarrollo de las conductas de acoso escolar. Por su parte, autores como Roman y Taylor (2013) destacan que los entornos escolares que no inducen la actividad física favorecen

las conductas de acoso. Además, en *“España, la ley de educación atribuye a la EF un especial responsabilidad en el desarrollo de las competencias sociales y cívicas, afirmando que la actividad física es un medio ideal para facilitar las relaciones, la integración y el respeto”* (Montero-Carretero et al., (2021a). Por su parte, Montero-Carretero et al., (2020), indican que son pocas las investigaciones que han explicado el acoso escolar desde el contexto de la EF.

El presente estudio se centra en estudiar variables predictoras del bullying, concretamente se van a analizar: la desvinculación moral, la empatía (afectiva y cognitiva), las necesidades psicológicas básicas (NPB, en adelante), la motivación, el soporte de autonomía y el estilo controlador del docente. Con intención de favorecer la comprensión del estudio, se va a explicar resumidamente cada una de éstas.

La desvinculación moral

Para favorecer la comprensión de la variable desvinculación moral, es necesario describir conceptos vinculados con la misma. El razonamiento moral, siguiendo a Ferriz et al., (2018) puede ser entendido como un proceso cognitivo que permite a las personas tomar decisiones moralmente aceptables. Reynodls y Ceranic (2007) otorgan mayor protagonismo a la identidad moral, entendida como el *“compromiso con un sentido de sí mismo en línea de acción que promueven o protegen el bienestar de los demás”* (Hart et al. 1998). Montero-Carretero et al., (2021a) destacan que las personas con una fuerte identidad moral antepondrán su código ético a los contextos que los puedan llevar a romperlo o transgredirlo, evitando así el mecanismo conocido como desvinculación moral.

Por tanto, la desvinculación moral es definida como *“las maniobras sociocognitivas que permiten a las personas desvincularse de las reglas morales sin ningún sentimiento de remordimiento, culpa o autocondena”* (Bandura, 1999). Es decir, son aquellas herramientas que le hacen a una personas autoconvencerse de que está actuando de manera ética o moral, a pesar de no ser así, transgrediendo el propio código ético para realizar conductas, en principio inaceptables, en determinadas situaciones sin sentirse culpable (Montero-Carretero et al., 2021b). Siguiendo a estos mismos autores, la relación positiva entre la desconexión moral y la perpetración de acoso está bien documentada (p. ej., Bjärehed et al., 2020; Gini et al., 2020; Travlos et al., 2021), como lo indican metaanálisis desarrollados recientemente (Gini et al., 2014; Killer et al., 2019). En esta línea, un estudio llevado a cabo por Hymel et al., (2005), ponían de manifiesto que los estudiantes que no tenían actitudes acosadores mostraban niveles de desvinculación moral más bajos, que los estudiantes que acosaban repetidamente. En una investigación reciente, Montero-Carretero et al., (2021a) demostraron la eficiencia en la

prevención del acoso escolar a través de un programa de intervención que favorecía el desarrollo de la identidad moral de los adolescentes.

La empatía

Estrechamente vinculado con la desconexión moral, aparece la empatía, que se ha definido como *“un rasgo de personalidad que otorga la capacidad de percibir los estados de ánimo de los demás y tomar conciencia de ellos cognitivamente y afectivamente”* (Garaigordobil, 2009; Montero-Carretero et al., 2021b). La empatía puede ser entendida, desde un enfoque multidimensional, que incluye tanto la dimensión cognitiva como la dimensión afectiva (Arán Filippetti, López y Richaud, 2012; Decety y Jackson, 2004; Richaud, Lemos y Oros, 2013; Moreno et al (2019). Entendiendo la empatía cognitiva, *“como la capacidad de comprender las emociones de los demás, mientras que la empatía afectiva se refiere a la capacidad de experimentar las emociones de los demás”* (Montero-Carretero et al., 2021b). Se considera, por tanto, un recurso fundamental para el desarrollo psicológico/emocional positivo que facilita u obstaculiza las relaciones interpersonales o grupales (Gutiérrez, Escartí y Pascual, 2011; Moreno et al., 2019).

Investigaciones previas sobre el bullying han demostrado que la falta de empatía en los adolescentes podría favorecer que se conviertan en agresores tal y como indican estudios como el estudio de Del Rey et al., (2016), o los resultados extraídos del metaanálisis de Zych et al., (2019). Por su parte, también existen investigaciones que han hallado relaciones significativas positivas entre empatía y conducta prosocial (Tur-Porcar et al 2016). Asimismo, la capacidad empática se considera un factor de importancia para la inhibición de la agresividad (Deschamps, Verhulp, de Castro y Matthys, 2018; Song, Zhang, Wang, David, Zhao, Wang, Xiao y Yang, 2018; Tur-Porcar et al., 2016).

La teoría de la autodeterminación, la motivación y su relación con el acoso escolar.

La teoría de la autodeterminación (TAD, en adelante) (Deci y Ryan 1985; Ryan y Deci 2000) surge con la pretensión de explicar los comportamientos de los seres humanos a partir de sus motivaciones. Siguiendo a Montero-Carretero y Cervelló (2020), los profesores son considerados agentes sociales determinantes para que los estudiantes satisfagan sus tres necesidades psicológicas básicas (NPB, en adelante): autonomía (actuar libremente sin imposición), competencia (sentirse efectivo) y relación (conexión con otras personas), favoreciendo así, motivaciones más más autodeterminadas hacia la práctica. De más a menos autodeterminadas, las motivaciones pueden ser motivación intrínseca, motivación extrínseca (regulación integrada, identificada, introyectada y externa) o desmotivación. Montero-Carretero et al., (2021a) señalan que las motivaciones más autodeterminadas (intrínsecas,

integradas e identificadas) implican un locus de control interno para que las personas desarrollen determinados comportamientos para aprender, mejorar y experimentar estímulos y comprender que ese comportamiento está en consonancia con su personalidad o identificarlo como positivo. Por otro lado, las motivaciones menos autodeterminadas (introyectadas, de regulación externa o desmotivación) se asocian a un locus de control externo. En este caso, las personas desarrollan conductas para evitar sentimientos de culpa, para obtener recompensas, para evitar castigos o simplemente sin saber el motivo para dudar de su utilidad.

En esta línea, Vallerand et al., (1992) destacan que podemos encontrar tres tipos de motivación intrínseca (para aprender, para mejorar y hacia la estimulación), cuatro tipos de motivación extrínseca (integrada, regulación identificada, introyectada y externa), y desmotivación. Atendiendo a Montero-Carretero et al., (2020) los estudiantes que participan en las sesiones de EF por motivos intrínsecos son aquellos que lo hacen para aprender aspectos relacionados con la asignatura o materia, los que lo hacen para mejorar su motricidad, o por la sensación estimulante que les provoca. Por su parte, los alumnos que participan en las clases de EF que lo hacen debido a factores inherentes a la materia de EF, lo hacen como consecuencia de motivaciones extrínsecas. Por su parte, cuando los estudiantes no encuentran una relación satisfactoria entre el esfuerzo exigido y la recompensa de participar, se les considera desmotivados (desmotivación).

Estudios como el de Goodboy et al., (2016) demostraron que aquellas personas que habían sufrido acoso en el instituto tenían niveles de motivación autodeterminada más bajos, niveles de desmotivación altos. Por su parte, Jungert et al., (2016), demostraron que los estudiantes que presentaban mayores niveles de motivaciones autodeterminadas hacia la conducta de defensa de la víctima ayudaban más frente a los eventos de bullying que los estudiantes que presentaban menores niveles de motivaciones autodeterminadas. Montero-Carretero et al., (2020) mostraron un modelo predictivo en clases de EF en el que las conductas de acoso se predecían negativamente por motivaciones autodeterminadas y se predecían positivamente por la satisfacción de las NPB.

Etilos interpersonal del profesor. El soporte de autonomía y el estilo controlador del docente

Directamente relacionado con la motivación se encuentra el estilo de enseñanza que utiliza el profesor. Siguiendo a Reeve (2009) la fuente de apoyo más destacada que favorece la satisfacción de las necesidades de los alumnos en las clases de EF es el estilo motivador del docente. Montero-Carretero y Cervelló (2020) añaden que, desde este marco teórico, los estilos de enseñanza que más han sido más estudiados son el estilo de soporte a la autonomía y el

estilo controlador del docente. Entendiendo el soporte de autonomía como “*el grado en que las personas utilizan técnicas que favorecen la elección y participación en las actividades escolares*” (Guay y Vallerand, 1996). En un estudio previo, Roth et al., (2011) observaron una relación inversa entre el soporte de autonomía percibido por los estudiantes y el comportamiento de acoso escolar, y sugieren que los profesores deberían de hacer uso de estilos que favorezcan el soporte y apoyo a la autonomía de los estudiantes.

Por su parte, el estilo controlador del docente es definido como las “*actitudes autoritarias del docente, quien ignora las preferencias de los alumnos y trata de imponer una forma específica de pensar, sentir y comportarse, utilizando la presión*” (Reeve 2009; Bartholomew et al 2009 y Montero-Carretero y Cervelló 2020). Estos docentes, anteponen el control y organización durante el desarrollo de las sesiones, a las preferencias de los estudiantes. Soenens et al., (2012) añaden que los docentes que hacen uso de este estilo de enseñanza suelen recurrir a gritos, amenazas o castigos para controlar al alumnado, provocando incluso en ocasiones, sentimientos de culpa o vergüenza. Por su parte Hein et al., (2015) destacan que los profesores que hacían uso principalmente del factor de intimidación para controlar a los estudiantes predijeron significativamente el acoso y la ira en una muestra de 602 adolescentes. Montero-Carretero et al. (2020), demostraron que las NPB fueron predichas por las percepciones de los estudiantes sobre el estilo de enseñanza del profesor, resultando positivamente en un estilo de autonomía de apoyo y negativamente en un estilo controlador del docente.

Todos los argumentos expuestos hasta el momento justifican, la importancia del presente estudio, el cual tiene como objetivo principal testar una versión reducida de la intervención A-Judo, en las clases de EF.

.De este modo, tras la intervención se analizará si se cumplen las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: referente a la **desvinculación moral**, se espera que los valores de esta variable disminuyan tras la intervención en el grupo experimental frente al grupo control.

Hipótesis 2: sobre la **empatía**, se espera que los valores de las variables de empatía cognitiva, afectiva y el factor general de empatía aumenten en el grupo experimental tras la intervención.

Hipótesis 3: referente al **estilo del profesor**, se espera que aumenten los valores de soporte de autonomía (hipótesis 3a) en el grupo experimental, así como como que disminuya el estilo controlador (hipótesis 3b) del docente gracias a la intervención.

Hipótesis 4: sobre las **necesidades psicológicas básicas** se espera que incrementen los valores de autonomía, competencia, relaciones sociales, y el factor general necesidades psicológicas básicas.

Hipótesis 5: referente a la **motivación**, se espera que aumente la intrínseca (hipótesis 5a) y que disminuyan la motivación identificada, la motivación introyectada, la motivación extrínseca y la desmotivación. (hipótesis 5b)

2. MÉTODO

El diseño que se ha utilizado en el programa ha sido un diseño cuasi-experimental con dos grupos, un grupo de control y otro experimental. El segundo de éstos fué el que participó en la unidad didáctica de judo basándose en el programa de intervención A-Judo. Por su parte, el grupo control, prosiguió con normalidad las clases que tenían programadas.

2.1. Muestra

La selección muestral fue sesgada, ya que fue escogida de manera intencionada del instituto I.E.S Albasit, localizado a las afueras de la ciudad de Albacete, en el sureste de la capital de la provincia. El alumnado que acude al centro a recibir la educación secundaria obligatoria (ESO, en adelante) es el que vive próximo al centro. A rasgos generales, los familiares de los estudiantes tienen un nivel socioeconómico medio.

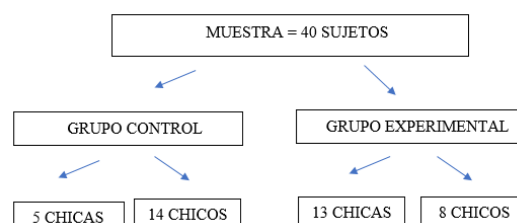
El grupo experimental lo componía un primer grupo de tercero de la ESO, y un segundo grupo que juntaba a las clases de segundo de la ESO y primero del programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento del alumnado (PMAR, en adelante).

Por su parte, el grupo control estaba compuesto por el grupo bilingüe de tercero de la ESO, y por otro grupo de segundo de la ESO.

El estudio comenzó con 89 participantes, que tenían una edad desde los 12 hasta los 16 años. Aunque debido a diferentes circunstancias tales como el absentismo; alumnos que no hicieron el post-test; o cuestionarios completados al azar, el número total de la muestra fue 40 sujetos. Habiendo un total de 49 muertes experimentales. Al final se han tenido en cuenta a 40 sujetos. 21 del grupo experimental y 19 del grupo control. De éstos, 22 eran chicos y 18 eran chicas. De manera más concreta, en el gráfico 1 se puede observar la formación de cada grupo en cuanto a género y número.

Figura 1.

Muestra



2.2. Procedimiento

2.2.1. Intervención

La intervención se llevó a cabo basándose en el programa A-Judo. Siguiendo a Montero-Carretero et al., (2021a) este método fue creado a partir del método DeFrutos, pero derivado a un contexto escolar. Este modelo pretende prevenir la perpetración y victimización del bullying a través de una unidad didáctica integrada (UDI, en adelante) de judo en EF. Atendiendo a a estos mismos autores, el judo ha estado vinculado desde sus orígenes con el ámbito educativo, y donde la etiqueta y el ceremonial convierten a este disciplina en una herramienta idónea para trabajar actitudes que pueden predecir el bullying.

El programa se sirve de los postulados de la TAD, pues, además de favorecer el aprendizaje de elementos técnicos, tácticos y culturales del deporte, también pretende satisfacer las necesidades psicológicas básicas (competencia, autonomía y relaciones sociales), con objeto de conseguir motivaciones más autodeterminadas. Por ello, durante la intervención docente, otorgará mayor autonomía al alumnado, permitiéndoles escoger entre diferentes situaciones de aprendizaje, llevando a cabo actividades que favorecen las relaciones entre los mismos y que satisfagan la necesidad de competencia. Durante el desarrollo de la UDI, se pretende fomentar en todo momento el sentimiento de empatía entre los discentes, generando situaciones de aprendizaje, reflexiones y debates durante las actividades y al finalizar la sesión, generando en todo momento un clima de aprendizaje propicio en el que el alumnado se sienta cómodo, respetado, escuchado y protagonista de sus propios aprendizajes.

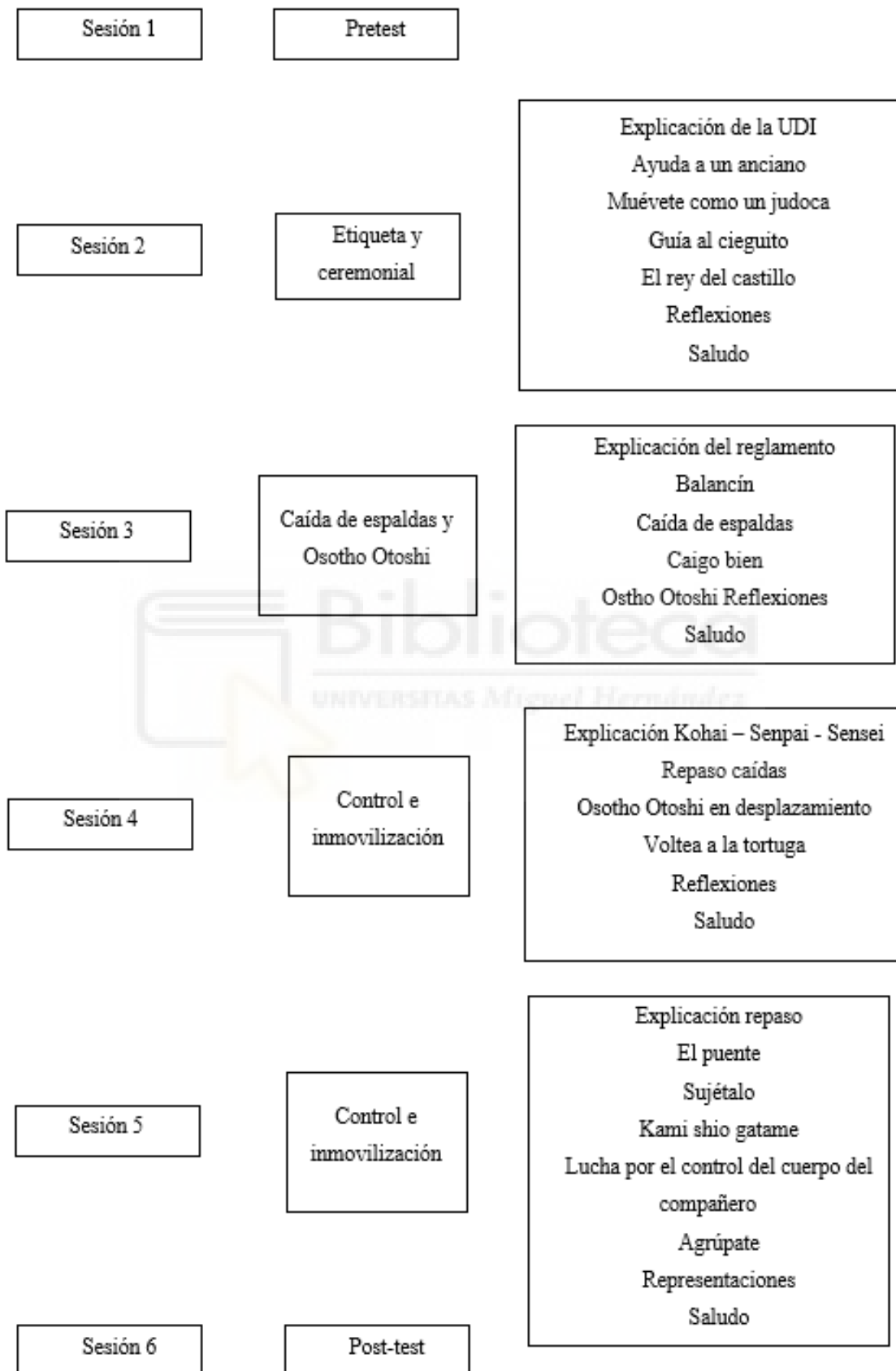
La intervención que se va a llevar a cabo tiene una duración de seis sesiones, dos van dirigidas a pasar el pre y el post-test, las cuatro restantes se pondrán en práctica algunas de las sesiones que conforman el programa A-Judo. En la figura 2 se puede observar las actividades principales que conforman cada sesión. Cada una de éstas tiene una duración de 55 minutos, teniendo en cuenta que 5 minutos van destinados al cambio de clase y al cambio de vestimenta e higiene, el tiempo efectivo aproximado de cada sesión es de 50 minutos. Impartiéndose las sesiones en el horario normal, dentro de la hora perteneciente a la materia de EF

Las sesiones se dividían en 3 partes:

Parte inicial (10 minutos): Saludo, y explicación de los contenidos a trabajar y objetivos a lograr. Juegos lúdicos de calentamiento.

Parte principal (30 minutos): Trabajo del contenido principal a tratar, y dependiendo de la sesión, tratamiento de algunas de las variables que se iban a analizar en el estudio.

Figura 2. Distribución actividades



Parte final (10 minutos): Ejercicios de baja intensidad para reducir el nivel de activación del alumnado, repaso de los contenidos trabajos y reflexiones finales comparando algunas de las actividades realizadas en la parte principal con acontecimientos o actitudes que pueden predecir el bullying, como el miedo, el agobio, etc.

2.2.2. Instrumentos de medida

En este apartado se van a detallar los instrumentos que se han utilizado para medir las variables del estudio antes y después de la intervención.

Desvinculación moral

La escala de desvinculación moral en el acoso (MDBS, en adelante) consta de 18 ítems, y tiene por objetivo medir el grado en que los estudiantes se desvinculan moralmente de las situaciones de acoso. Este instrumento fue validado para escolares por Thornberg y Jungert (2013). El instrumento consta de un único factor general, basado en la definición de desvinculación moral de Bandura (1999). Los estudiantes calificaron cada elemento en una escala de Likert de siete puntos, desde (en desacuerdo) hasta 7 (de acuerdo).

Empatía

Para medir la empatía se utilizó la versión en español (Villadangos et al., 2016) de la escala básica de empatía de Jolliffe y Farrington (2006). Esta escala consta de dos factores que miden las dimensiones cognitiva y afectiva de la empatía, compuesta por 20 ítems. Nueve de estos ítems miden la empatía cognitiva, mientras que son 11 los ítems que miden empatía afectiva. Además, los 20 ítems miden la empatía como factor general.

Las respuestas se califican en una escala tipo Likert de 5 puntos que va de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).

Estilo interpersonal del profesor

Referente al estilo de apoyo del profesor, se empleó la escala de percepción del estilo solidario en clase de EF, validada Montero-Carretero y Cervelló (2020). Esta escala es una adaptación de la escala Multidimensional de Apoyo a la Autonomía Percibida para la Educación Física (MD-PASS-PE) de Tilga et al. (2017), utilizada para medir el apoyo a la autonomía, y parte del "Empowering and Disempowering Motivational Climate Questionnaire" (EDMCQ-C) de Appleton et al. (2016) para medir el estilo controlador. De modo, que el instrumento consta de 19 ítems, y que para el presente estudio se han agrupado en 2 factores, 15 de los ítems (del 1 al 15) van dirigidos a medir el soporte a la autonomía, y 4 (del 16 al 19) al estilo controlador del docente.

Las respuestas se califican en una escala tipo Likert de siete puntos que va de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo).

Necesidades psicológicas básicas

Las necesidades psicológicas básicas, han sido medidas con la versión española de las necesidades psicológicas básicas en la escala de ejercicio, adaptada al contexto de la EF por Moreno et al., (2008). La escala fue precedida por el siguiente enunciado: “En clase de educación física...” y estuvo compuesta por 12 ítems, 4 para cada uno de los factores: autonomía, competencia y relaciones sociales.

Las respuestas se califican en una escala tipo Likert de siete puntos que va de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).

Motivación

Para medir la motivación autodeterminada de los alumnos se utilizó el cuestionario de motivación en EF, validado por Sánchez-Oliva et al., (2013). Esta escala está compuesta por la siguiente frase troncal: “Participo en clases de Educación Física” seguida de 20 ítems que analizan cinco factores: motivación intrínseca, motivación identificada, motivación introyectada, motivación extrínseca y desmotivación.

Los participantes debían expresar su grado de acuerdo en una escala tipo Likert de cinco puntos que iba de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).

2.2.3. Análisis de datos

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo y correlacional para explorar la relación de variables contextuales (satisfacción de las necesidades psicológicas básicas) y personales (desvinculación moral, empatía, motivación).

Por su parte, el cambio en el nivel de las variables se analizó haciendo un análisis de covarianza univariado (ANCOVA, en adelante). Se introdujeron los valores obtenidos previos a la intervención como covariables y los valores obtenidos tras la intervención como variables dependientes. La intervención grupal (experimental contra control) fue el factor fijo. Siguiendo a Badii et al. (2007), este enfoque permite responder una pregunta fundamental en el diseño, que consiste en igualar los grupos en cuanto al valor de la covariable. Aspecto que es especialmente necesario cuando se analizan grupos que pueden no ser homogéneos en algunas variables que, aunque no fueron analizadas en el estudio, pueden influir en los resultados (segregación grupo bilingüe y grupo no bilingüe). La significación estadística se fijó en un nivel alfa de $p < 0.05$. Todos los datos del estudio se analizaron con el paquete estadístico para ciencias sociales (SPSS), versión 25 para Windows.

2.3. Análisis de covarianza univariada

Tras realizar el análisis de covarianza univariada (tabla 3), tomando el grupo control/experimental como factor general, los cuestionarios post-intervención como las variables independientes, y los cuestionarios pre-intervención como las variables dependientes, se presenta en la tabla 3 los resultados obtenidos.

), se aprecia que sí que hay diferencias significativas tras la intervención del programa A-Judo, encontrando una $p=.046$, una $p= .019$ y una $p= .032$, para la competencia, las relaciones sociales y el factor general de las necesidades psicológicas básicas, respectivamente. No obstante, no se han encontrado diferencias significativas para la autonomía con una $p=.233$.

Analizando **la motivación**, en la prueba estadística ANCOVA (tabla 3) sólo la variable de desmotivación ($p=.042$) presenta diferencias significativas entre el grupo de control y el de intervención.

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Appleton, P. R., Ntoumanis, N., Queded, E., Viladrich, C., & Duda, J. L. (2016). Initial validation of the coach-created Empowering and Disempowering Motivational Climate Questionnaire (EDMCQ-C). *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 53-65.
- Badii, M. H., Castillo, J., Rositas, R., & Ponce, G. (2007). Experimental designs. *Técnicas Cuantitativas en la Investigación. UANL, Monterrey*, 335-348.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personal. Soc. Psychol. Rev.* 3, 193–209.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2009). A review of controlling motivational strategies from a self-determination theory perspective: Implications for sports coaches. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 2(2), 215-233.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383-394.
- Chan, H. C. O., & Wong, D. S. (2015). The overlap between school bullying perpetration and victimization: Assessing the psychological, familial, and school factors of Chinese adolescents in Hong Kong. *Journal of child and Family Studies*, 24(11),
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., ... & Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization

- among adolescents in 40 countries. *International journal of public health*, 54(2), 216-224. 3224-3234.
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and cognitive neuroscience reviews*, 3(2), 71-100.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Motivation and self-determination in human behavior*. NY: Plenum Publishing Co.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182.
- Del Rey, R., Lazuras, L., Casas, J. A., Barkoukis, V., Ortega-Ruiz, R., & Tsorbatzoudis, H. (2016). Does empathy predict (cyber) bullying perpetration, and how do age, gender and nationality affect this relationship? *Learning and Individual Differences*, 45, 275-281.
- Deschamps, P. K., Verhulp, E. E., de Castro, B. O., & Matthys, W. (2018). Proactive aggression in early school-aged children with externalizing behavior problems: A longitudinal study on the influence of empathy in response to distress. *American Journal of Orthopsychiatry*, 88(3), 346.
- Férriz Romeral, L., Sobral Fernández, J., & Gómez Fraguera, J. A. (2018). Moral reasoning in adolescent offenders: a meta-analytic review. *Psicothema*.
- Filippetti, V. A., López, M. B., & Richaud, M. C. (2012). Aproximación neuropsicológica al constructo de empatía: aspectos cognitivos y neuroanatómicos. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 6(1), 63-83.
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements, version 1.0*.
- Goodboy, A. K., Martin, M. M., & Goldman, Z. W. (2016). Students' experiences of bullying in high school and their adjustment and motivation during the first semester of college. *Western Journal of Communication*, 80(1), 60-78.
- Gredler, G. R. (2003). Olweus, D.(1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 140 pp., \$25.00.
- Guay, F., & Vallerand, R. J. (1996). Social context, student's motivation, and academic achievement: Toward a process model. *Social psychology of education*, 1(3), 211-233.

- Gutiérrez Sanmartín, M., Escartí Carbonell, A., & Pascual Baños, M. D. C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*.
- Hart, D., Atkins, R., & Ford, D. (1998). Urban America as a context for the development of moral identity in adolescence. *Journal of social issues*, 54(3), 513-530.
- Hein, V., Koka, A., & Hagger, M. S. (2015). Relationships between perceived teachers' controlling behaviour, psychological need thwarting, anger and bullying behaviour in high-school students. *Journal of adolescence*, 42, 103-114
- Herrera-López, M., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2018). Bullying y Cyberbullying en Latinoamérica. Un estudio bibliométrico. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(76), 125-155.
- Hymel, S., Rocke-Henderson, N., & Bonanno, R. A. (2005). Moral disengagement: A framework for understanding bullying among adolescents. *Journal of Social Sciences*, 8(1), 1-11.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of adolescence*, 29(4), 589-611.
- Jungert, T., Piroddi, B., & Thornberg, R. (2016). Early adolescents' motivations to defend victims in school bullying and their perceptions of student–teacher relationships: A self-determination theory approach. *Journal of adolescence*, 53, 75-90.
- Kokkinos, C. M., Voulgaridou, I., & Markos, A. (2016). Personality and relational aggression: Moral disengagement and friendship quality as mediators. *Personality and Individual Differences*, 95, 74-79.
- Limbana, T., Khan, F., Eskander, N., Emany, M., & Jahan, N. (2020). The association of bullying and suicidality: does it affect the pediatric population?. *Cureus*, 12(8).
- Manuel, D., Adams, S., Mpilo, M., & Savahl, S. (2021). Prevalence of bullying victimisation among primary school children in South Africa: a population-based study. *BMC research notes*, 14(1), 1-6.
- Menéndez Santurio, J. I., & Fernández Río, F. J. (2018). Actitudes hacia la violencia y papel importante del alumnado en el aula de educación física. *Revista complutense de educación*.
- Montero-Carretero, C., & Cervelló, E. (2020). Teaching styles in physical education: A new approach to predicting resilience and bullying. *International journal of environmental research and public health*, 17(1), 76.

- Montero-Carretero, C., Barbado, D., & Cervelló, E. (2020). Predicting bullying through motivation and teaching styles in physical education. *International journal of environmental research and public health*, 17(1), 87.
- Montero-Carretero, C., Roldan, A., Zandonai, T., & Cervelló, E. (2021a). A-Judo: an innovative intervention programme to prevent bullying based on self-determination theory—a pilot study. *Sustainability*, 13(5), 2727.
- Montero-Carretero, C., Pastor, D., Santos-Rosa, F. J., & Cervelló, E. (2021b). School climate, moral disengagement and, empathy as predictors of bullying in adolescents. *Frontiers in psychology*, 12, 656775.
- Moreno, J. A. M., Coll, D. G. C., Garzón, M. C., & Rojas, N. P. (2008). Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 295-303.
- Moreno, C. B., Segatore Pittón, M. E., & Tabullo, A. J. (2019). Empatía, conducta prosocial y bullying. *Las acciones de los alumnos espectadores*.
- Olweus, D. (1978). Aggression in the schools: Bullies and whipping boys. *Hemisphere*.
- Qin, Y. J., Krosch, M. N., Schutze, M. K., Zhang, Y., Wang, X. X., Prabhakar, C. S., ... & Li, Z. H. (2018). Population structure of a global agricultural invasive pest, *Bactrocera dorsalis* (Diptera: Tephritidae). *Evolutionary Applications*, 11(10), 1990-2003.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational psychologist*, 44(3), 159-175.
- Reynolds, S. J., & Ceranic, T. L. (2007). The effects of moral judgment and moral identity on moral behavior: an empirical examination of the moral individual. *Journal of applied psychology*, 92(6), 1610.
- Richaud, M. C., Lemos, V. N., & Oros, L. B. (2013). Cuestionario Multidimensional de Empatía para Niños de 9 a 12 años. In Trabajo presentado en el XXXIV Congreso Interamericano de Psicología. Brasilia, Brasil.
- Roman, C. G., & Taylor, C. J. (2013). A multilevel assessment of school climate, bullying victimization, and physical activity. *Journal of school health*, 83(6), 400-407.
- Roth, G., Kanat-Maymon, Y., & Bibi, U. (2011). Prevention of school bullying: The important role of autonomy-supportive teaching and internalization of pro-social values. *British Journal of Educational Psychology*, 81(4), 654-666.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P. A., Leo, F. M., Amado, D., & García-Calvo, T. (2013). Desarrollo y validación de un cuestionario para analizar la percepción de comportamientos positivos en las clases de educación física. *Cultura y Educación*, 25(4), 495-507.
- Slee, P. T., & Skrzypiec, G. (2016). Well-being, positive peer relations and bullying in school settings. Switzerland: Springer.
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., & Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 108.
- Sourander, A., Lempinen, L., & Klomek, A. B. (2016). Changes in mental health, bullying behavior, and service use among eight-year-old children over 24 years. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 55(8), 717-725.
- Thornberg, R., & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of adolescence*, 36(3), 475-483.
- Tilga, H., Hein, V., & Koka, A. (2017). Measuring the perception of the teachers' autonomy-supportive behavior in physical education: Development and initial validation of a multi-dimensional instrument. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 21(4), 244-255.
- Tur-Porcar, A., Llorca, A., Malonda, E., Samper, P., & Mestre, M. V. (2016). Empatía en la adolescencia. Relaciones con razonamiento moral prosocial, conducta prosocial y agresividad. *Acción psicológica*, 13(2), 3-14.
- Villadangos Fernández, J. M., Errasti Pérez, J. M., Amigo Vázquez, I., Jolliffe, D., & García Cueto, E. (2016). Characteristics of empathy in young people measured by the Spanish validation of the Basic Empathy Scale. *Psicothema*, 28 (3).
- Zych, I., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019). Empathy and callous-unemotional traits in different bullying roles: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 20(1), 3-21.