

UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ DE ELCHE



Máster en Rendimiento Deportivo y Salud

Trabajo de Fin de Máster

**ESTUDIO DE LAS RELACIONES ENTRE EL ESTILO EJERCIDO POR EL
DOCENTE, LA SATISFACCIÓN DE LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS
BÁSICAS, CONDUCTA DE ACOSO Y VICTIMIZACIÓN EN LA ESCUELA**

Curso 2018/2019

ALUMNO: JOSE ANTONIO CANO SÁNCHEZ

TUTOR ACADÉMICO: CARLOS MONTERO CARRETERO

RESUMEN

El acoso escolar es una de las mayores preocupaciones que existen dentro del ámbito escolar. Para combatir y prevenir este problema debemos concienciar a nuestros alumnos sobre sus posibles consecuencias tanto para el acosador como para la víctima. Teniendo como referencia la teoría de la autodeterminación, vamos a analizar si el estilo docente utilizado influye sobre las tres Necesidades Psicológicas Básicas (autonomía, competencia y relación con los demás), y, por lo tanto, si la satisfacción de estas repercute sobre el acoso escolar y la victimización.

Para el estudio, participaron 608 alumnos de 8 centros educativos (5 públicos y 3 concertados) de la provincia de Alicante (España), con edades comprendidas entre los 11 y 15 años. Se han utilizado diferentes cuestionarios para medir el estilo de soporte a la autonomía, el estilo controlador, la satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas, la motivación en las clases de Educación Física, el Índice de Autodeterminación y el bullying.



Palabras clave: acoso escolar, teoría autodeterminación, Necesidades Psicológicas Básicas, apoyo a la autonomía, estilo controlador.

1. INTRODUCCIÓN

El acoso escolar es definido como un comportamiento agresivo repetido y sistemático caracterizado por violencia física, verbal, relacional o cibernética (Maynard, Vaughn, Salas-Wright y Vaughn, 2016; Olweus, 1997). Por su parte, Olweus (1993) lo define como los actos intencionales de agresión que ocurren repetidamente dentro de una relación marcada por un desequilibrio de poder, en el que la víctima no puede defenderse fácilmente.

Dentro de los factores personales que más influyen en el desarrollo de las conductas de acoso escolar, destacan el temperamento, las habilidades de comunicación, la autoestima, las experiencias previas, la resistencia a la frustración, los vínculos afectivos o los estereotipos sociales (Corral-Pernía, Del Rey, Domínguez-Gálvez y Chacón-Borrego, 2017). Además, Cook, Williams, Guerra, Kim y Sadek (2010), argumentan que la intimidación ocurre en un contexto social, y que, sin este, los actos agresivos repetidos hacia otros son imposibles. Por lo tanto, es esencial estudiar diversos aspectos del contexto social en el que se produce el acoso escolar.

Cabe señalar que el acoso escolar puede provocar en las víctimas una variedad de problemas de salud mental, entre los cuales podemos destacar los trastornos de alimentación, baja autoestima, malas relaciones y soledad, autolesión deliberada e ideas e intentos de suicidio (Hemphill et al., 2011; Kim, Catalano, Haggerty, y Abbott, 2011; Lester, Cross, Dooley, y Shaw, 2013; Ttofi, Farrington, Loesel, y Loeber, 2011a; Van Geel, Vedder, y Tanilon, 2014). Por otra parte, los agresores también pueden presentar problemas de salud mental, en este caso relacionadas con problemas de internalización (ansiedad, depresión y problemas psicosomáticos), un mayor riesgo de suicidio, así como otras formas de violencia y comportamientos de riesgo como el consumo excesivo de alcohol y el consumo de marihuana (Delfabbro et al, 2006; Hemphill et al., 2011; Moore et al., 2014; Roland, 2002).

Para entender el motivo que puede llevar a una persona a acosar a otra, vamos a utilizar la teoría de la autodeterminación (TAD; Deci y Ryan, 1985), esta teoría se configura como uno de los entramados teóricos más sólidos para explicar las conductas humanas a través de sus motivaciones (Moliner, Salguero, y Márquez, 2011).

La TAD sostiene que el comportamiento humano está motivado por la satisfacción de tres Necesidades Psicológicas Básicas (NPB) (autonomía, competencia y relación con los demás), esenciales para un óptimo desarrollo psicológico, integridad y bienestar personal (Deci y Ryan, 2000). La autonomía se refiere a la necesidad de experimentar

que las acciones que se realizan son por voluntad propia. La competencia se entiende como la percepción de habilidad en las tareas que se llevan a cabo a través del control de su resultado. La relación con los demás alude a la necesidad de tener relaciones interpersonales satisfactorias y mostrarse integrado en el grupo de iguales al que se pertenece (Deci y Ryan, 2000).

En este sentido, estas tres NPB pueden verse satisfechas o frustradas en la persona, lo cual determina su nivel y el tipo de motivación. Siguiendo la TAD (Deci y Ryan, 1985), de más a menos autodeterminación se encuentra la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la desmotivación. La motivación intrínseca se entiende como el placer y el disfrute que produce el mero hecho de realizar o participar en una actividad. La motivación extrínseca, aparece en aquellas actividades que no tienen un fin en sí mismo, sino que se realizan como un medio para alcanzar metas ajenas a ellas (Deci y Ryan, 2000). Por último, la desmotivación se caracteriza por la falta de motivos, ya sean intrínsecos o extrínsecos, para desarrollar una actividad. Numerosos estudios señalan que la satisfacción de las NPB se relaciona con la motivación más autodeterminada o intrínseca, mientras que la frustración de las NPB lo hace con las formas menos autodeterminadas de motivación, incluyendo la desmotivación (e.g., Martinent, Guillet-Descas y Moiret, 2015).

Dos de los agentes sociales más relevantes del acoso escolar son los padres y los docentes. Por una parte, cuando los padres apoyan la autonomía de los niños, pueden ser más sensibles a las necesidades de estos y por tanto mejorar la relación con ellos (Li, Yao, Liy y Chen, 2019). Esta mejora podría fomentar la regulación emocional y la resolución de problemas de los niños y, por lo tanto, facilitar la construcción de relaciones positivas con otros fuera de la familia (Eisenberg, Smith, Sadovksy y Spinrad, 2004; Kearns y Creaven, 2017). Por otra parte, en cuanto a la relación entre los docentes y estudiantes, se ha demostrado que cuanto más afectuosas, cálidas, comprensivas, amistosas y respetuosas eran dichas relaciones, mayor era la probabilidad de que los estudiantes defendieran a las víctimas cuando presenciaron el acoso escolar (Jungert, Piroddi y Thornberg, 2016). En sentido contrario, (Jungert et al, 2016) afirman que aquellos adolescentes que tienen una relación negativa y conflictiva con los docentes son menos autodeterminados para intervenir y ayudar a los estudiantes acosados.

Diferentes autores han señalado que el estilo docente se sitúa en un continuo que abarca desde un estilo interpersonal más controlador, en el que predomina el excesivo control personal o la intimidación, hasta un máximo soporte o apoyo a la autonomía en el

que el profesorado otorga un papel destacado en la toma de decisiones y responsabilidad del alumnado (Murcia, García y Buñuel, 2012; Reeve et al, 2014).

El estilo controlador lo ejercen los docentes que durante la instrucción en los comportamientos interpersonales promulgan que las tareas se cumplan atendiendo a la forma de pensar, sentir o comportarse del docente. Cuando los docentes utilizan un estilo controlador, los estudiantes dejan de lado sus recursos motivacionales internos para resolver sus problemas y, en cambio, utilizan para actuar la forma prescrita de pensar, sentir o comportarse del docente (Murcia et al, 2012). El control de los docentes para motivar a los estudiantes se produce, principalmente, mediante el uso de incentivos extrínsecos y la presión verbal, por lo que la participación de los estudiantes en el aula está regulada principalmente por las contingencias externas y la presión ejercida por medio de la comunicación verbal y no verbal, no por sus recursos de motivación interna. Por lo tanto, un docente controlador toma la mayoría de las decisiones, evitando la implicación activa del alumnado en las clases; mantiene una alta disciplina utilizando unas organizaciones muy formales y la metodología de instrucción directa; se centra en el contenido y da mucha importancia al cumplimiento de la organización temporal de la programación; en la evaluación, le importa el resultado más que el proceso, el reconocimiento público, la comparación con compañeros o con baremos más que la mejora individual (Murcia et al, 2012).

En sentido contrario se sitúa el estilo de apoyo a la autonomía, para Reeve, Jang, Carrell, Jeon y Barch (2004) el apoyo a la autonomía por parte del docente de EF puede caracterizarse por varios aspectos. En primer lugar, un docente puede apoyar la autonomía cuando implica a sus estudiantes en la toma de decisiones, proporcionando oportunidades de elegir las tareas que ellos perciben más interesantes o relevantes, favoreciendo con ello sus intereses (Reeve et al, 2014). Además, puede permitir decidir otros aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje que pueden ser relevantes para los adolescentes como la vestimenta, el tipo de material o las fechas de entrega de los trabajos (Reeve et al, 2014). En segundo lugar, el profesorado también puede apoyar la autonomía del alumnado fuera del aula, cuando fomenta la importancia de la asignatura de EF, así como sus consecuencias, dotando e identificando el valor de las tareas realizadas en clase (Reeve et al., 2004). Por último, un docente que apoya la autonomía, también se caracteriza por animar a sus estudiantes a expresar sus pensamientos libremente o en las preguntas formuladas en clase, siempre desde una posición de respeto, permitiendo la crítica y aceptándola incluso cuando es negativa (Reeve et al ,2004).

En relación con la conducta de los espectadores que presencian la agresión, Jungert et al. (2016) sugieren que los adolescentes que presentan niveles más altos de motivación autónoma para defenderse también defienden a las víctimas con mayor frecuencia en la práctica. Tal motivación parece hacer que estén más decididos a resistir la presión de los compañeros y otros efectos de inhibición social, como la difusión de la responsabilidad, la ignorancia pluralista y la inhibición de la audiencia (Bierhoff, 2002). En cuanto a los adolescentes que presentan una menor autodeterminación, a pesar de que pueden estar motivados a defender a una víctima para obtener recompensas sociales o evitar castigos, esta motivación extrínseca podría ser anulada fácilmente si los estudiantes perciben el acoso escolar como más gratificante y las consecuencias sociales o físicas de intervenir en la defensa como un peligro para ellos. Así la motivación extrínseca para defender hace que los adolescentes estén más enfocados en las contingencias externas y, por lo tanto, se comporten para lograr las consecuencias más deseadas (Jungert et al., 2016).

Por otro lado, existen numerosas evidencias sobre los beneficios que presenta la práctica de actividad física para la salud de los practicantes, teniendo una influencia positiva en la reducción de la ansiedad y la depresión (Janssen y Leblanc, 2010) y, disminuyendo el riesgo de sufrir enfermedades cardíacas, diabetes, obesidad, cáncer de colon o de pecho, relacionadas todas ellas con el sedentarismo. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) dos millones de muertes al año son producidas por la falta de actividad física. La OMS recomienda que niños y adolescentes practiquen un mínimo de 60 minutos de actividad física de moderada a vigorosa intensidad, con al menos 3 días a la semana de ejercicios de fuerza. La práctica deportiva, además, ha presentado relaciones con el acoso escolar, de modo que, García Hermoso, Oriol-Granado, Correa-Bautista y Ramírez-Vélez (2019) señalaron que el fitness cardiorrespiratorio (CRF) se relacionaba con un menor riesgo de experimentar el acoso tradicional en niños y niñas; y un nivel saludable de CRF podría ser un factor protector de la intimidación y el abuso de jóvenes obesos. Además, se ha demostrado que los niños y adolescentes que realizan ejercicio físico son mejor tratados por sus compañeros (Sweeting y West, 2001) y, por lo tanto, los jóvenes en malas condiciones físicas podrían ser más propensos a ser víctimas (es decir, los agresores se aprovechan de sus debilidades físicas) (Ma, 2004). Se sugirió que podría darse el caso de que el acoso lleve a niveles reducidos de autoeficacia y motivación hacia la actividad física y por tanto evitarla (Greenleaf, Petrie y Martin, 2014), que, a su vez, puede contribuir a niveles más bajos de aptitud física y viceversa.

En este sentido, las clases de Educación Física (EF) se presentan como el mejor escenario para fomentar la práctica deportiva. Su entorno, libre de pupitres y libros, y las actividades que se practican, permiten a los alumnos tener relaciones interpersonales muy abiertas tanto con sus iguales como con sus profesores, ofreciéndoles la oportunidad de demostrar de modo tangible e inmediato las habilidades personales y sociales que en otros contextos educativos les puede resultar más difícil de manifestar (Escartí, Pascual, y Gutiérrez, 2005).

La motivación autónoma es importante para el compromiso y el aprendizaje óptimo en el centro escolar. Los tipos autónomos de motivación también son importantes en la EF porque están relacionados con consecuencias positivas, como el esfuerzo y la intención de hacer ejercicio. Los estudiantes que informan de una alta motivación autodeterminada y una alta necesidad de satisfacción psicológica básica en la educación física también informan un aumento en el esfuerzo con el tiempo (Taylor, Ntoumanis, Standage, y Spray, 2010)

El objetivo de este trabajo es comprobar si el estilo ejercido por el docente de EF se relaciona con la adquisición de las NPB, y por consiguiente la influencia de estas en la motivación del alumnado y sus posibles consecuencias en relación con el acoso escolar o la victimización.

2. MÉTODO

2.1. Muestra

Participaron en el estudio 608 alumnos de 8 centros educativos (5 públicos y 3 concertados) de la provincia de Alicante (España), de los que 300 fueron chicos y 308 chicas. Las edades estuvieron comprendidas entre los 11 y los 15 años ($M = 12.49$; $DT = .98$). Respecto al curso, 163 estudiaban 6º curso de Primaria, 247 eran alumnos de 1º de la E.S.O y 198 eran alumnos de 2º de la E.S.O.

2.2. Instrumentos de medida

Escala de Percepción del Estilo de Soporte en las Clases de Educación Física (EPES-EF). Esta escala (Montero, Alarzón y Cervelló, 2019), es una adaptación de las escalas: Multidimensional Perceived Autonomy Support Scale for Physical Education (MD-PASS-PE) de Tilga, Hein y Koka (2017), para medir el Estilo de Soporte de Autonomía, y de una parte del cuestionario de Empoderamiento en Deporte (EDMCQ-C), de Appleton, Ntoumanis, Quested, Viladrich y Duda (2016), para medir el Estilo

Controlador. Está compuesta por 19 ítems agrupados en 4 factores latentes correlacionados que han mostrado unos índices de ajuste adecuados (Montero et al., 2019): a) soporte a la autonomía organizacional (5 ítems), b) soporte a la autonomía procedimental (5 ítems), c) soporte a la autonomía cognitiva (5 ítems) y d) estilo controlador del profesor (4 ítems). Las respuestas están formuladas en una escala Likert atendiendo a una escala numérica cuyos valores oscilan desde 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo).

Los ítems relacionados con el soporte a la autonomía organizacional describen situaciones como: “Mi profesor/a de Educación Física me permite hacer ejercicios usando diferentes formas”. En cuanto a los ítems relacionados con el soporte a la autonomía procedimental, se describen situaciones como: “Mi profesor/a de Educación Física ayuda a los estudiantes a encontrar soluciones”. En los ítems relacionados con el soporte a la autonomía cognitiva, se describen situaciones como: “Mi profesor/a de Educación Física tiene en cuenta lo que los estudiantes quieren hacer”. Finalmente, los ítems relacionados con el Estilo Controlador, se describen situaciones como: “Mi profesor/a es menos amigable con los estudiantes que no ven las cosas a su manera”.

A partir de esta escala se puede calcular también una medida general del Estilo de Soporte de Autonomía. Los autores originales de la escala Multidimensional de Soporte de Autonomía en Educación Física (Tilga et al., 2017), recomiendan utilizar esta aproximación cuando se efectúen procesos matemáticos de predicción, pues así se evitarían problemas de co-linealidad y de Inflación de varianza. En nuestro estudio, los coeficientes Alpha fueron de .79 para el factor Estilo Controlador, y oscilaron entre .80 y .92 para los tres factores de soporte de autonomía, obteniendo el factor global Estilo de Soporte de Autonomía un valor alpha de .94.

Medida de la Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas. Se utilizó la versión en español adaptada al contexto de Educación Física de Murcia, Coll, Garzón y Rojas, (2008) de la Basic Psychological Needs in Exercise Scale (Vlachopoulos, y Michailidou, 2006). La escala estaba precedida por el enunciado “En la asignatura de educación física ...” y compuesta de 12 ítems, 4 para cada uno de los factores de: autonomía (e.g., “Los ejercicios que realizaba se ajustaban a mis intereses”), competencia (e.g., “Realizaba los ejercicios eficazmente”) y relación con los demás (e.g., “Me sentía muy cómodo/a con los/as compañeros/as”). Las respuestas fueron recogidas a través de una escala Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).

Los coeficientes Alpha de nuestro estudio fueron de .83 para el factor Satisfacción de Competencia, .78 para el factor Satisfacción de Autonomía y de .78 para el factor satisfacción de Relaciones Sociales. El factor global de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas básicas obtuvo un valor Alpha de .90.

Medida de la Motivación en las clases de Educación Física. Para medir la motivación autodeterminada de los estudiantes, se empleó el Cuestionario de Motivación en la Educación Física (CMEF) validado por Sánchez-Oliva, Marcos, Amado, Alonso y García-Calvo (2012). Esta escala está compuesta por la frase inicial “Yo participo en las clases de Educación Física...”, seguida de 20 ítems que analizan los cinco factores: respecto a la motivación intrínseca (4 ítems, ej.: “Porque la Educación Física es divertida”), regulación identificada (4 ítems; ej.: “Porque esta asignatura me aporta conocimientos y habilidades que considero importantes”), regulación introyectada (4 ítems; ej.: “Porque lo veo necesario para sentirme bien conmigo mismo”), regulación externa (4 ítems; ej.: “Para demostrar al profesor/a y compañeros/as mi interés por la asignatura”) y desmotivación (4 ítems; ej.: “Pero realmente siento que estoy perdiendo mi tiempo con esta asignatura”). Los participantes debían expresar su grado de acuerdo utilizando una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta, desde totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (5) con la formulación. Este cuestionario ha mostrado su validez y fiabilidad tanto para estudiantes de secundaria, como de primaria (Miguel Leo, García-Fernández, Sánchez-Oliva, Pulido, y García-Calvo, 2016). En nuestro trabajo, los valores Alpa fueron de .85 para la Regulación Intrínseca, .86 para la Regulación Identificada, .79 para la Regulación Introyectada, .79 para la Regulación Externa y por último de .85 para la Desmotivación.

A partir de las dimensiones del cuestionario, se calculó el Índice de Autodeterminación (IAD) (Vallerand y Rousseau (2001). $IAD = (2 \times \text{motivación intrínseca} + \text{regulación identificada}) - [(\text{regulación introyectada} + \text{regulación externa}) / 2 + 2 \times \text{desmotivación}]$. A mayor puntuación en este índice, la motivación será más autodeterminada. En nuestro estudio la fiabilidad osciló entre -11.38 a 11.50.

Medida del bullying. Para medir esta variable, se ha utilizado la versión en español del European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIP-Q), de Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas (2016). Esta escala contempla dos factores, que recogen las conductas de Bullying (Victimización y Acoso) con 7 ítems cada una. Los 7 primeros ítems están relacionados con la Victimización y describen situaciones como: “Alguien me ha robado o roto mis cosas, Alguien me ha amenazado, Alguien me ha insultado”. Los 7 últimos

ítems están relacionados con la conducta de Acoso y describen situaciones como: “He robado o estropeado algo de alguien, He amenazado a alguien, He difundido rumores sobre alguien”. Se pide a los estudiantes que indiquen con qué frecuencia han desarrollado estas conductas en los dos últimos meses. Cada ítem está formulado en primera persona, y a través de preguntas directas, el alumno debe responder atendiendo a una escala Likert, numérica cuyos valores oscilan desde 1 (No), 2 (sí, una o dos veces), 3 (sí, una o dos veces al mes), 4 (sí, alrededor de una vez a la semana) a 5 (sí, más de una vez a la semana). Los valores alpha de los factores en nuestro trabajo fueron de .83 para el factor Acoso y también de .83 para el factor Victimización.

2.4. Procedimiento

Tras la obtención de las autorizaciones pertinentes (centros, padres y Secretaría Autónoma de Educación, (expediente 05ED01Z/2017.56), se coordinó a los profesores responsables el día de la realización de las encuestas. La recogida de datos se llevó a cabo en un aula de cada centro educativo en una de las horas destinadas a la clase de EF del primer trimestre del curso académico 2017/2018. Previamente a la realización de la prueba, los alumnos recibieron instrucciones sobre la importancia de su sinceridad en las respuestas. Durante la cumplimentación de los cuestionarios, las dudas que fueron surgiendo eran aclaradas por el profesor de la asignatura. Los cuestionarios se cumplimentaron en aproximadamente 20 minutos, y de forma anónima.

BIBLIOGRAFÍA

- Appleton, P. R., Ntoumanis, N., Quested, 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.
- Bierhoff, H. W. (2002). *Einführung in die Sozialpsychologie*. Beltz.
- Corral-Pernía, J. A., Del Rey, R., Domínguez-Gálvez, J. M., & Chacón-Borrego, F. (2017). El acoso escolar según el nivel de actividad física determinado por el PAQ-C [Bullying according to the level of physical activity determined by PAQ-C]. Póster presentado al I Congreso Internacional de Psicología, Salud y Educación, Oviedo, España.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25, 65-83.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzger, J., & Harnmarstrom, A. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: Prevalence and psychosocial profiles. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 71-90.
- Eisenberg, N., Smith, C. L., Sadovsky, A., & Spinrad, T. L. (2004). Effortful control. *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*, 259-282.
- Escartí, A., Pascual, C., y Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad Personal y Social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- García-Hermoso, A., Oriol-Granado, X., Correa-Bautista, J. E., & Ramírez-Vélez, R. (2019). Asociación entre la victimización por bullying y la condición física en niños y adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*.
- Greenleaf, C., Petrie, T. A., & Martin, S. B. (2014). Relationship of weight-based teasing and adolescents' psychological well-being and physical health. *Journal of school health*, 84(1), 49-55.

- Hemphill, S.A., Kotevski, A., Herrenkohl, T. I., Bond, L., Kim, M. J., Toumbourou, J.W., & Catalano, R. F. (2011). Longitudinal consequences of adolescent bullying perpetration and victimisation: A study of students in Victoria, Australia. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 107–116.
- Janssen, I., & LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 7(1), 40.
- 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.
- Kearns, S. M., & Creaven, A. M. (2017). Individual differences in positive and negative emotion regulation: Which strategies explain variability in loneliness?. *Personality and mental health*, 11(1), 64-74.
- Kim, M. J., Catalano, R. F., Haggerty, K. P., & Abbott, R.D. (2011). Bullying at elementary school and problem behaviour in Young adulthood: A study of bullying, violence and substance use from age 11 to age 21. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 136–144.
- Lester, L., Cross, D., Dooley, J., & Shaw, T. (2013). Developmental trajectories of adolescent victimization: Predictors and outcomes. *Social Influence*, 8(2–3), 107–130.
- Li, R., Yao, M., Liu, H., & Chen, Y. (2019). Relationships among autonomy support, psychological control, coping, and loneliness: Comparing victims with nonvictims. *Personality and Individual Differences*, 138, 266-272.
- Martinent, G., Guillet-Descas, E., y Moiret, S. (2015). Reliability and validity evidence for the French Psychological Need Thwarting Scale (PNTS) scores: Significance of a distinction between thwarting and satisfaction of basic psychological needs. *Psychology of Sport and Exercise*, 20, 29-39.
- Maynard, B. R., Vaughn, M. G., Salas-Wright, C. P., & Vaughn, S. (2016). Bullying victimization among school-aged immigrant youth in the United States. *Journal of Adolescent Health*, 58(3), 337–344.
- Miguel Leo, F., García-Fernández, J. M., Sánchez-Oliva, D., Pulido, J. J., & García-Calvo, T. (2016). Validation of the Motivation in Physical Education Questionnaire in Primary Education (CMEF-EP). *Universitas Psychologica*, 15(1), 315-326.

- Molinero, O., Salguero, A., & Marquez, S. (2011). Autodeterminación y adherencia al ejercicio: estado de la cuestión. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7(725), 287-304.
- Moore, S. E., Norman, R. E., Sly, P. D., Whitehouse, A. J. O., Zubrick, S. R., & Scott, J. (2014). Adolescent peer aggression and its association with mental health and substance use in an Australian cohort. *Journal of Adolescence*, 37(1), 11–21.
- Murcia, J. A. M., García, C. C., & Buñuel, P. S. L. (2012). Importancia del apoyo de autonomía en la figura del docente en educación física. *Tándem: Didáctica de la educación física*, (40), 18-27.
- Murcia, 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.
- Olweus, D. (1993). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. In K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp. 315–341). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495–510.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), 71-79.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and emotion*, 28(2), 147-169.
- Reeve, J.; Vansteenkiste, M.; Assor, A.; Ahmad, I.; Cheon, S. H.; Jang, H. Wang, C. K. J. (2014). The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching: A multinational investigation. *Motivation and Emotion*, 38(1), 93-110.
- Roland, E. (2002). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research*, 44(1), 55–67.
- Sánchez-Oliva, D., Marcos, F. M. L., Amado, D., Alonso, I. G. P., & García-Calvo, T. (2012). Desarrollo de un cuestionario para valorar la motivación en educación física. *Revista Iberoamericana de Psicología del ejercicio y el deporte*, 7(2), 227-250.
- Sweeting, H., & West, P. (2001). Being different: Correlates of the experience of teasing and bullying at age 11. *Research Papers in Education*, 16(3), 225-246.

- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., Standage, M., & Spray, C. M. (2010). Motivational predictors of physical education students' effort, exercise intentions, and leisure-time physical activity: A multilevel linear growth analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32(1), 99-120.
- 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.
- Ttofi, M.M., Farrington, D. P., Loesel, F., & Loeber, R. (2011a). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 80-89.
- Vallerand, R. J., & Rousseau, F. L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: A review using the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Handbook of sport psychology*, 2(1), 389-416.
- Van Geel, M., Vedder, P., & Tanilon, J. (2014). Relationship between peer victimization, cyberbullying, and suicide in children and adolescents: A meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 168(5), 435-442.
- 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.

