

**Factores personales y sociales relacionados con las conductas de bullying en  
estudiantes adolescentes: el papel de la resiliencia y el soporte de autonomía del  
profesor en las clases de Educación Física**

Fernando Arlanzón Porro

Eduardo M. Cervelló Gimeno y Carlos Montero-Carretero

Universidad Miguel Hernández de Elche



Universidad Miguel Hernández de Elche  
Centro de Investigación del Deporte  
Avenida de la Universidad, s/n.  
03202, Elche (Alicante)

## Resumen

Estudiar los factores personales y sociales relacionados con la prevención del bullying ha sido el objetivo de este trabajo. Para ello 537 estudiantes de educación física con edades comprendidas entre los 12 y 15 años, completaron diferentes cuestionarios para analizar; 1) las conductas de bullying (acoso y/o victimización), 2) su resiliencia y 3) el soporte de autonomía y el estilo controlador del profesor, percibido en las clases de educación física. Los resultados mostraron que el acoso fue predicho por un estilo más controlador y negativamente por un mayor soporte de autonomía en las clases de educación física. La victimización fue predicha negativamente por una mayor resiliencia y positivamente por un estilo controlador. Por otra parte, el análisis de mediación realizado, mostró que el soporte de autonomía, predecía, indirectamente y a través de la mediación de la resiliencia, la victimización, de forma negativa. Futuros trabajos deberán proponer estrategias concretas, basadas en la intervención en EF, para prevenir el acoso en las clases.

**Palabras clave:** Bullying, Soporte de Autonomía, Adolescencia, Educación Física, Resiliencia.

## Abstract

Studying the personal and social factors related to the prevention of bullying has been the objective of this work. For this, 537 physical education students aged between 12 and 15 years old completed different questionnaires to analyze; 1) the behavior of bullying (harassment and / or victimization), 2) its resilience and 3) the autonomy support and the controlling style of the teacher, perceived in physical education classes.

The results showed that the harassment was predicted by a more controlling style and negatively by a greater support of autonomy in physical education classes. Victimization was negatively predicted by greater resilience and positively by a controlling style. On

the other hand, the mediation analysis carried out showed that the support of autonomy predicted, indirectly and through the mediation of resilience, victimization, in a negative way. Future works should propose concrete strategies, based on the intervention in PE, to prevent bullying in the classes.

**Keywords:** Bullying, Autonomy Support, Adolescence, Physical Education, Resilience.



## Introducción

El creciente número de casos detectados en los que se da insistentemente muestras palpables de acoso escolar de unos alumnos hacia otros, ha dado pie a la proliferación de estudios que quieren analizar este fenómeno con el objetivo de poder identificarlo. En 1985 el psicólogo Dan Olweus define el bullying como una situación de acoso e intimidación, en donde el alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos (Narváez y Salazar, 2012).

Entre los factores de riesgo personales, algunos estudios señalan a la edad y el sexo como los principales indicadores asociados a la incidencia del acoso escolar, aunque cada vez más dirigen la atención hacia otras características individuales como el nivel de inteligencia, tener alguna discapacidad, la impulsividad o la nacionalidad (Farrington, 2005; Smith, 2004; Woods, Hall, Dautenhahn y Wolke, 2007).

En el entorno escolar, los procesos de violencia son constantes, Olweus (2008) señala que los alumnos entre los 9 y 13 años presentan los niveles más altos de acoso. Otros autores amplían esta franja de edad hasta los 15 años, e indican que los agresores son mayores que sus víctimas (Carney y Merrell, 2001; Seals y Young, 2003).

En cuanto al sexo, las investigaciones sostienen que son los chicos los que se ven implicados con mayor frecuencia en el fenómeno del acoso escolar, observándose tasas más altas como agresores y como víctimas (Cerezo, 2010; Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell, 2009; Solberg y Olweus, 2003; Tapper y Boulton, 2005).

En relación a los alumnos que presentan alguna discapacidad, los sujetos con alguna deficiencia mental pueden verse más implicados como víctimas, ya que suelen estar menos integrados socialmente, no tienen protección de sus iguales y presentan una actitud pasiva ante las actuaciones de los agresores (Card, 2003).

Respecto a los alumnos que requieren una necesidad específica de apoyo educativo, Farrington (2005) señala que los alumnos con un cuadro de “hiperactividad-impulsividad-déficit de atención” son los que presentan los factores de personalidad más importantes para predecir un comportamiento antisocial y por lo tanto verse implicados en situaciones de agresividad.

Otra de las razones que puede desencadenar episodios de bullying es la xenofobia. Unnever y Cornell (2003) apuntan que los sujetos inmigrantes se encuentran involucrados con mayor frecuencia como agresores mientras que Wolke, Woods, Stanford y Schulz (2001) señalan que los sujetos de otras nacionalidades se ven implicados como víctimas, siendo el insulto racista el tipo de agresión más padecida.

A pesar de la diversidad y variedad de estudios que intentan explicar y vincular los factores personales con la dinámica del bullying, no conocemos en el ámbito educativo ningún estudio científico que incluya el concepto de resiliencia para analizar situaciones de acoso, el cual sí se ha utilizado en otros ámbitos, como en el laboral. Según Garmezy (1991), la resiliencia sería la capacidad para recuperarse y mantener una conducta adaptativa después de la incapacidad inicial ante un evento estresante; antes que una invulnerabilidad al estrés es la habilidad para recobrase de los efectos de sucesos negativos. Algunos autores distinguen 2 componentes de la resiliencia: la resistencia frente a la destrucción, es decir, la capacidad para proteger la propia integridad bajo presión, y más allá de la resistencia, la capacidad de forjar un comportamiento vital positivo pese a las circunstancias difíciles (Vanistendael y Lecomte, 2002). Las investigaciones en este sentido han cambiado la percepción del ser humano, pasando de un modelo centrado en el riesgo, a un modelo de prevención basado en las potencialidades y en los recursos que el ser humano posee y en relación con su entorno (Manciaux et al, 2003).

Otras líneas de investigación, centran su objeto de estudio en los factores sociales que pueden dar lugar a situaciones de bullying, evidenciando la existencia de una fuerte relación entre la percepción de la calidad de la convivencia escolar y la implicación en fenómenos de acoso, en el sentido negativo (Ortega Ruiz R., Del Rey R. y Casas J.A. 2013). Siguiendo esta línea, hay investigaciones que asumen que la prevención de la violencia escolar requiere una actuación general sobre la convivencia y aceptando, por tanto, que la violencia forma parte de la visión negativa de la convivencia escolar (Díaz Aguado, 1996; Félix, Soriano, Godoy y Martínez, 2007; Ortega, Del Rey, y Fernández, 2003; Ramírez y Justicia, 2006; Trianes y Fernández Figarés, 2001; Viquer y Aviá, 2009).

Asimismo, otros estudios sugieren una intervención educativa desde el área de E.F, donde la expresión corporal derivada de la acción motriz revela conductas agresivas que dejarían de ser visibles en una asignatura teórica dentro del aula (Borja, 2012). Largadera (1992) la describe como la disciplina pedagógica que ofrece la posibilidad de hacer vivir a los alumnos su propia realidad en un flujo constante de emociones y sensaciones que estimulan su capacidad adaptativa, proyectiva e introyectiva. En este contexto, el profesor, debido a su integración en las sesiones, es una figura fundamental para modular el clima social que se produce en sus clases.

El estilo interpersonal que el docente utilice repercutirá a nivel psicológico en las experiencias de los alumnos y en su percepción en las sesiones de E.F (Van de Berghe, Vansteenkiste, Cardon, Kirk, y Haerens, 2014). Particularmente, el comportamiento de apoyo a la autonomía del profesor, ha demostrado un efecto positivo en las relaciones afectivas y de comportamiento en estas clases (Barkoukis, Hagger, Lambropoulos, y Torbatzoudis, 2010; Koka, 2014; Standage, Gilbson, Ntoumanis y Treasure, 2012).

Siguiendo esta línea de investigación, Stefanou, Perencevich, DiCintio y Turner (2004) proponen que el comportamiento de apoyo a la autonomía podría estar

caracterizado por tres dimensiones distintas: organizacional, procedimental y cognitiva. De acuerdo con estos autores, el apoyo de autonomía organizacional alienta al estudiante a apropiarse del entorno y puede incluir comportamientos docentes que ofrecen a los estudiantes oportunidades para elegir sobre los métodos de enseñanza y el lugar donde ejecutar un ejercicio, el apoyo de autonomía procedimental fomenta a los alumnos a ser dueños de la forma de realizar las actividades y puede incluir comportamientos docentes tales como ofrecer a los estudiantes la elección de medios para presentar tareas, y el apoyo de la autonomía cognitiva anima al aprendizaje del alumno y puede incluir comportamientos docentes tales como pedirles a los estudiantes que justifiquen y defiendan su punto de vista, o que busquen soluciones a un problema.

Por otro lado, un estilo docente controlador en Educación Física, se caracteriza por un desorden y una falta de reglas o estructura en las tareas de enseñanza, que dará lugar a una interacción negativa del profesor con el alumnado. Esta dinámica puede propiciar consecuencias negativas con un patrón de conducta más alejado de la práctica de actividad física (Haerens, Aelterman, Vansteenkiste, Soenens y Van Petegem, 2015).

Sin duda, el docente cumple un papel fundamental a la hora de promover entornos de convivencia y establecer relaciones humanas, produciendo efectos directos en los sentimientos y respuestas motivacionales dentro y fuera del aula (Moreno-Murcia, Huéscar, y Cervelló, 2012; Ntoumanis & Standage, 2009).

El clima motivacional que el profesor pueda promover repercutirá en la convivencia social y en las relaciones que se puedan establecer entre los alumnos, y por ende, la posibilidad de estar implicado, como víctima o como agresor, en situaciones de acoso entre iguales.

La finalidad de este estudio será analizar los diferentes factores que pueden dar lugar a las situaciones de bullying en el entorno escolar. Por ello, como objetivos de esta

investigación tendríamos los siguientes: 1) Analizar la relación entre los factores personales y sociales con la aparición de conductas de acoso en la escuela. 2) Estudiar el poder de predicción de los factores sociales y personales sobre las conductas de bullying (acoso y victimización) en estudiantes adolescentes. 3) Validar nuevos instrumentos de medida para estudiar el Soporte de Autonomía y Estilo controlador del profesor en las clases de educación, y la resiliencia de los estudiantes.

A partir de estos objetivos y basándonos en los estudios citados anteriormente, se establecen las siguientes hipótesis de estudio: 1) El estilo interpersonal de soporte a la autonomía se correlacionará positivamente con la resiliencia y negativamente con el estilo controlador y con las situaciones de bullying. 2) El estilo controlador se correlacionará positivamente con las situaciones de bullying y negativamente con la resiliencia. 3) La resiliencia se correlacionará negativamente con las situaciones de bullying. 4) El acoso se correlacionará positivamente con el estilo controlador y negativamente con el estilo interpersonal de soporte a la autonomía y la resiliencia. 5) La victimización se correlacionará positivamente con el estilo controlador y negativamente con el estilo interpersonal de soporte a la autonomía y la resiliencia.

## **Método**

### ***Muestra***

El estudio corresponde al tipo descriptivo transversal (Hernández, 2002) que busca establecer asociaciones entre las variables relacionadas con el estilo interpersonal del docente de soporte a la autonomía, el estilo controlador, el desarrollo de la resiliencia con las situaciones de acoso escolar predominantes en los adolescentes matriculados en centros educativos.

El estudio estuvo compuesto por una muestra de 537 alumnos pertenecientes a centros educativos públicos y concertados de la provincia de Alicante (España), de los

que 69 estudiantes fueron de 6º curso de Primaria (32 chicos y 37 chicas), 319 alumnos de 1º de la E.S.O (167 chicos y 152 chicas) y 149 alumnos de 2º de la E.S.O (62 chicos y 87 chicas), con edades comprendidas entre los 11 y los 15 años ( $M = 12.43$  ,  $DT = .89$ ).

### ***Instrumentos de medida***

#### **Medida del bullying**

Para medir esta variable, se ha utilizado la Escala de Convivencia Escolar (ECE) de Del Rey, Casas y Ruiz, (2017). Esta escala está compuesta por 2 factores (victimización y acoso) de 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 situación de acoso y describen situaciones como: “He robado o estropeado algo de alguien, He amenazado a alguien, He difundido rumores sobre alguien,...”. 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 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).

En nuestro estudio, para la escala, los coeficientes *alfa* de Cronbach fueron de .79 para el factor victimización y de .80, para el factor Acoso, mostrando valores de consistencia interna aceptables.

#### **Medida del Soporte a la Autonomía y Estilo Controlador del profesor de Educación Física.**

Para medir esta variable, se ha utilizado una adaptación de las escalas: Multidimensional Perceived Autonomy Support Scale for Physical Education (MD-PASS-PE) de Tilga et al. (2017) y del factor Estilo Controlador, del cuestionario de Empoderamiento en Deporte (EDMCQ-C), de Appleton, Ntoumanis, Quested, Viladrich y Duda (2016).

Esta escala está compuesta por 19 ítems agrupados en 4 factores (soporte a la autonomía organizacional (5 ítems), soporte a la autonomía procedimental (5 ítems), soporte a la autonomía cognitiva (5 ítems) y 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). Las cuestiones hacen referencia a diversas competencias psicosociales vinculadas al profesor y al clima que éste crea en las clases de Educación Física.

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”.

### Medida de la Resiliencia

Para medir esta variable, se ha utilizado la resiliencia de 10 ítems de Connor y Davidson (2003). Esta escala ha sido adaptada al entorno educativo y hace referencia a diversas habilidades psicológicas personales. Ha sido aplicado al ámbito organizacional, pero nunca al ámbito educativo.

Está compuesta por 10 ítems tipo Likert, atendiendo a una escala numérica cuyos valores oscilan desde 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). de respuesta cerrada q Cada ítem está formulado en primera persona, y a través de preguntas

directas. Los ítems describen situaciones como: “Sé adaptarme a los cambios, Veo el lado positivo de las cosas,...”.

### ***Procedimiento***

Los 7 centros educativos objeto de estudio fueron seleccionados mediante un procedimiento por conveniencia no probabilístico, y la selección de los cursos se efectuó en función de la representatividad que aportaban para los intereses de esta investigación.

Primeramente, se contactó con los centros con el fin de informarles sobre los objetivos del estudio, así como de sus fines exclusivamente científicos y académicos. Además, se les transmitió el carácter anónimo y voluntario de la prueba, y de la estricta confidencialidad de los datos obtenidos en la misma.

Una vez dada la conformidad por la dirección de los distintos centros educativos, se procedió, mediante un escrito, a solicitar el consentimiento informado a los padres y a la Secretaría Autónoma de Educación.

Una vez obtenidos los permisos y autorizaciones necesarias, se coordinó con los profesores responsables el día de realización de las encuestas, siendo este en el primer trimestre escolar. La recogida de datos se llevó a cabo en un aula de las aulas de los distintos centros educativos y dentro del horario escolar, concretamente en una de las horas destinadas a la clase de Educación Física. Previamente a la realización de la prueba, los alumnos recibieron instrucciones sobre la importancia de su sinceridad en las respuestas. Durante la realización de los cuestionarios, las dudas que fueron surgieron iban siendo aclaradas por el profesor de la asignatura. Los alumnos tuvieron aproximadamente 55 minutos para rellenar el cuestionario.

### *Análisis de los datos*

Los análisis se realizaron desde un planteamiento descriptivo con el objetivo de conocer las respuestas directas de los alumnos, y todo ello, a través del paquete estadístico SPSS 23.0 y Amos Graphics 18.0.

### Validación y fiabilidad de los instrumentos de medida

Para la validación de los instrumentos de medida que nunca hubiesen sido validados previamente en el contexto educativo español, se empleó el AFC (Análisis Factorial Confirmatorio). El método de estimación empleado ha sido el de máxima verosimilitud y, siguiendo las recomendaciones de Hu y Bentler, (1999), se ha utilizado una combinación de varios índices para someter a contraste la idoneidad de los modelos propuestos. . El ( $\chi^2$ ), ratio entre chi cuadrado y grados de libertad ( $\chi^2 / gl$ ), CFI (Comparative Fit Index), IFI (Incremental Fit Index), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) más su intervalo de confianza (IC) al 90%, y SRMR (Standardized Root Mean Square Residual).

Para el coeficiente  $\chi^2 / gl$  se suelen considerar como aceptables valores inferiores a 3 aunque otros autores, más conservadores, aceptan valores por debajo de 5 (Hu y Bentler, 1999; Schermelleh-Engel, Moosbrugger y Möller, 2003).

Valores de RMSEA iguales o inferiores a .08 y valores de SRMR iguales o inferiores a .06, se consideran aceptables. No obstante, hay un consenso generalizado en considerar que estos valores son sólo orientativos (Marsh, Hau y Wen, 2004), y que para índices como el CFI y el IFI, criterios más conservadores (valores iguales o superiores a .90) son considerados como un límite inferior aceptable. En definitiva, como indica Cea (2002), más que un único valor, se debe hacer una exploración global de todos los valores para aceptar o no la validez de un instrumento de medida.

Respecto a los análisis de fiabilidad, se utilizó el coeficiente Alpha de Cronbach. Este coeficiente se puede considerar aceptable cuando es superior a .7 (George y Mallery, 2013).

#### Relación de las Conductas de Bullying con la Resiliencia y el Soporte a la Autonomía o Estilo Controlador del profesor.

Para analizar la relación entre las conductas de bullying y los factores personales (Resiliencia) y sociales (Soporte de Autonomía y Estilo Controlador del profesor de Educación Física), además del estudio de los estadísticos descriptivos, se realizaron análisis de correlación simple de Pearson, análisis de regresión múltiple y modelos de mediación simple, para explorar el efecto indirecto de algunas variables sobre la conducta de bullying. La utilización de modelos de mediación es especialmente importante cuando a pesar de que los análisis de regresión no muestren una predicción significativa, se quiera explorar si el efecto de una variable predictora (X), sobre una variable predicha (Y), puede estar mediado por una tercera variable (M). este procedimiento se muestra gráficamente en la Figura 1.

El efecto mediador o indirecto puede calcularse tanto por la diferencia entre efecto total y directo ( $c-c'$ ), como el producto de los coeficientes a y b ( $a.b$ ). Para calcular la significación estadística de este efecto existen diferentes aproximaciones. Nosotros hemos adoptado las más recientes, utilizando técnicas e bootstrapping para el caso de la mediación simple. Hemos empleado la macro Process de Preacher y Hayes (2004), utilizando bootstrappings de 10000 muestras y calculando intervalos de confianza de los efectos indirectos del 95%. Según esta metodología, la mediación existe cuando el intervalo de confianza no incluye el cero.

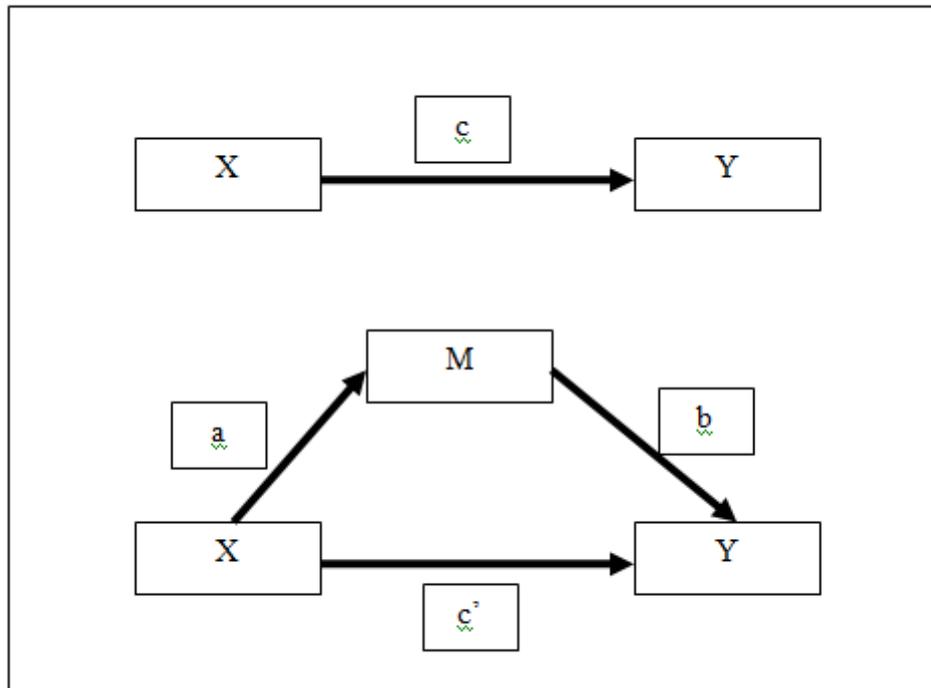


Figura 1. Representación gráfica de un modelo de mediación simple.

## Referencias

- Appleton, P., Ntoumanis, N., Quested, E., Viladrich, C. and Duda, J. (2016). Initial validation of the coach-created Empowering and Disempowering Motivational Climate Questionnaire (EDMCQ-C). *Psychology of Sport and Exercise*, 22, pp.53-65.
- Barkoukis, V., Hagger, M. S., Lambropoulos, G., & Torbatzoudis, H. (2010). Extending the trans-contextual model in physical education and leisure-time contexts: Examining the role of basic psychological need satisfaction. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 647 – 670. doi: 10.1348/000709910X487023.
- Card, N. A. (2003). Victims of peer aggression: A meta-analytic review. Presented at Society for Research in *Child Development biennial meeting*, Tampa, USA, April.

- Carney, A. G. y Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22(3), 364-382.
- Cea, M. A. (2002). *Análisis multivariable. Teoría y práctica en la investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Cerezo, F. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de psicología*, 26(1), 137-144.
- Connor, K. M. & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depress Anxiety*, 18(2), 76---82.
- Del Rey, R., Casas, J. and Ortega Ruiz, R. (2017). Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar. *Universitas Psychologica*, 16(1).
- Díaz-Aguado, M. J. (1996). Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes, en cuatro volúmenes y dos vídeos. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Farrington, D. P. (2005). Childhood origins of antisocial behavior. *Clinical Psychology y Psychotherapy*, 12(3), 177-190.
- Félix, V., Soriano, M., Godoy, C. y Martínez, I. (2007). Prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar en la comunitat valenciana. *Aula Abierta*, 1, 2(36), 97-110.
- Garnezy, N. (1991). Resilience and vulnerability to adverse developmental outcomes as associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34, 416---430.
- George, D. and Mallery, P. (2013) *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide for Reference 11.0 Update*. 4th Edition, Allyn & Bacon, Boston.
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical

- education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, 26–36. doi:10.1016/j.psychsport.2014.08.013.
- Hernández, R. (2002). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1–55. doi:10.1080/10705519909540118.
- Koka, A. (2014). The relative roles of teachers and peers on students' motivation in physical education and its relationship to self-esteem and health-related quality of life. *International Journal of Sport Psychology*, 45, 187– 213. doi: 10.7352/IJSP2014.45.187.
- Lagardera, F. (1992). Sobre aquello que puede educar la Educación Física. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 15, 55-72.
- Manciaux, M. (comp). (2003). *La resiliencia: Resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Marsh, H.W., Hau, K.-T. and Wen, Z. (2004) In search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in over generalizing Hu and Bentler's (1999) findings. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 11, 320-341. doi:10.1207/s15328007sem1103\_2
- Moreno-Murcia, J. A.; Huéscar, E., & Cervelló, E. (2012). Prediction of adolescents doing physical activity after completing secondary education. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1),90-100.[http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_SJOP.2012.v15.n1.37288](http://dx.doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n1.37288).
- Narváez, Víctor, and Omar Salazar. (2012). Bullying, Matoneo, Intimidación O Acoso Escolar. *Carta de La Salud* (200): 1–4.

- Ntoumanis, N., & Standage, M. (2009). Prosocial and antisocial behavior in sport: a self-determination theory perspective. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21, 365-380. <http://dx.doi.org/10.1080/10413200903036040>.
- Olweus, D. (2011). *Acoso Escolar (Bullying)*. Noruega: Urywork-Concept.
- Ortega, R.; Del Rey, R. y Fernández, I. (2003). Working together to prevent school violence: The Spanish response. En P. K. Smith (ed.), *Violence in Schools: The Response in Europe* (pp. 209-240) Londres: Routledge.
- Ortega Ruiz R., Del Rey R. y Casas J.A. (2013). La convivencia escolar: clave en la predicción del bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (2), 91-102.
- Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J. y Martorel, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21(3), 453-458.
- Preacher, K.J. & Hayes, A.F. (2004) Behavior Research Methods, *Instruments, & Computers* 36: 717. <https://doi.org/10.3758/BF03206553>
- Ramírez, S. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia, *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9(4-2), 265-290.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and goodness-of-fit models. *Methods of Psychological Research Online*, 8, 23-74.
- Seals, D. y Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38(152), 735-747.
- Smith, P. K. (2004). Bullying: Recent developments. *Child y Adolescent Mental Health*, 9(3), 98-103.

- Solberg, M. E. y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239-268.
- Standage, M., Gillison, F. B., Ntoumanis, N., & Treasure, D. C. (2012). Predicting students' physical activity and health-related well-being: A prospective cross-domain investigation of motivation across school physical education and exercise settings. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34, 37–60. doi:10.1123/jsep.34.1.37.
- Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M., & Turner, J.C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*, 39, 97–110. doi:10.1207/s15326985ep3902\_2.
- Tapper, K. y Boulton, M. J. (2004). Sex differences in levels of physical, verbal, and indirect aggression amongst primary school children and their associations with beliefs about aggression. *Aggressive Behavior*, 30(2), 123-145.
- Tilga, H., Hein, V. and 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), pp.244-255.
- Trianes, M.V. y Fernández-Figares, C. (2001). *Aprender a ser persona y a convivir: Un programa para secundaria*. Bilbao: Descleé de Brower.
- Unnever, J. D. y Cornell, D. G. (2003). Bullying, self-control, and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(2), 129-147.
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, K. y Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 92(4), 673.
- Van de Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D., & Haerens, L. (2014). Research on self-determination in physical education: Key findings and proposals for

future research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1, 97–121.  
doi:10.1080/17408989.2012.732563.

Vanistendael, S., Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.

Viguer, P. y Avià, S. (2009). Un modelo local para la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia entre iguales desde el ámbito comunitario. *Cultura y Educación*, 21(3), 345–359.

Woods, S., Hall, L., Dautenhahn, K. y Wolke, D. (2007). Implications of gender differences for the development of animated characters for the study of bullying behavior. *Computers in Human Behavior*, 23(1), 770-786.

