

TRABAJO FINAL DE MÁSTER



UNIVERSITAS
Miguel Hernández

MÁSTER RENDIMIENTO DEPORTIVO Y SALUD

**Papel de la Educación Física en las
Actitudes frente a la Discapacidad
y el Bullying**

Autora: Paula Alfonso Asencio
Tutor: Carlos Montero Carretero
Curso académico: 2024/2025

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
<i>Acoso Escolar</i>	3
<i>Personas con Discapacidad</i>	5
<i>Papel de la EF frente al Acoso</i>	6
<i>Teoría de la Autodeterminación (TAD)</i>	7
<i>El Presente Estudio</i>	10
MATERIALES Y MÉTODOS	11
<i>Muestra</i>	11
<i>Instrumentos de medida</i>	11
<i>Procedimiento</i>	14
<i>Análisis de Datos</i>	15
BIBLIOGRAFÍA	15



INTRODUCCIÓN

Acoso Escolar

El acoso escolar, también conocido como *bullying*, se define como un conjunto de conductas que incluyen acciones físicas o psicológicas realizadas por parte de un alumno o un grupo de alumnos hacia otro de forma reiterada, con el objetivo de causarle daño. Este fenómeno se caracteriza por 3 elementos: intencionalidad (el agresor actúa de forma consciente y deliberada), desequilibrio de poder entre la víctima y el agresor (impide que la víctima se pueda defender) y repetición en el tiempo (puesto que no se trata de acciones aisladas) (Di Marzo, 2019; Luque González, 2021).

Según Urra Canales y Reyes Torres (2020), las razones que pueden motivar a los agresores son: las recompensas materiales (almuerzo o deberes), recompensas inmateriales (sensación de poder) y sensación de impunidad (certeza de que la víctima no informará de lo sucedido).

Este acoso escolar se puede manifestar de forma física (golpes, empujones), verbal (insultos, humillaciones), social (aislamiento, marginación), material (daño a pertenencias personales), *cyberbullying* (mensajes ofensivos, imágenes comprometedoras). A su vez, se puede clasificar en acoso directo o indirecto, en función de si se establece una confrontación directa con la víctima o si lo que se pretende es provocar daño en el círculo de amistades (Cañas-Pardo, 2017).

Este fenómeno complejo afecta a toda la comunidad educativa (Di Marzo, 2019). Por ello, numerosos agentes sociales están involucrados y contribuyen a crear situaciones de acoso. Principalmente, el acosador, quien suele haber vivido situaciones de violencia en la infancia y ha aprendido a utilizar la agresión como método de defensa, se caracteriza por la necesidad de aprobación y admiración por sus iguales, la falta de empatía y lleva adherido el fracaso escolar. En el caso del rol de la víctima, persona a quien se le infringe el daño, se pueden diferenciar dos tipos: la víctima pasiva, que suele presentar fragilidad (física y mental), baja autoestima, problemas de integración social e indefensión que aumenta la hostilidad del acosador; por otro

lado, la víctima provocadora, reacciona ante las agresiones, pero al no tener fuerza, aumenta más el enfado del acosador (Di Marzo, 2019). Ambos perfiles coinciden en que suelen presentar rasgos físicos o culturales distintos a la mayoría, lo que les hace estar en el foco de atención (Cañas-Pardo, 2017).

Por otro lado, la literatura afirma que el rol de los observadores es crucial, puesto que puede reforzar el acoso animando al acosador, defender a la víctima actuando como mediadores (no se ubica ni en el lado del agresor ni en el lado de la víctima, se limita a mediar) o como apoyo (participa de forma inactiva consolando a la víctima), o bien ignorar la situación como observadores pasivos que prefieren mantenerse al margen.

Paralelamente, las familias también juegan un papel determinante. Es decir, las familias de la víctima suelen mostrar cierta sobreprotección, mientras que las familias de los agresores tienden a ser más tolerantes con las conductas violentas o, en otros casos, una crianza demasiado permisiva (Canales & Torres, 2019). A su vez, un clima escolar negativo caracterizado por la falta de trabajo en valores, el fomento de valores competitivos e individualistas o la carencia de trabajo en grupo, puede incrementar la posibilidad de que se produzcan estas situaciones (Cañas-Pardo, 2017).

El acoso escolar es un problema a nivel internacional que afecta a un número considerable de estudiantes. A pesar de que las cifras de prevalencia varían según el país, la edad y el género de los estudiantes, estudios recientes indican que los índices de victimización están disminuyendo en muchos países, aunque el valor se sigue manteniendo superior al 10% (Luque González, 2021). Respecto a la edad, las edades más críticas suelen ser entre los 12 y 15 años. En edades tempranas predomina la agresión física y verbal, mientras que en la adolescencia es más común el acoso relacional (Di Marzo, 2019). En Europa, la evidencia científica presenta una mayor implicación en la agresión por parte de los chicos, quienes suelen preferir el acoso físico,

mientras que las chicas suelen optar por el acoso verbal o social (Di Marzo, 2019; Luque González, 2021).

Todas las situaciones anteriormente planteadas tienen múltiples consecuencias negativas en toda la comunidad educativa, ya no solo de forma inmediata, sino también a largo plazo (Cañas-Pardo, 2017). En el caso de la víctima, el acoso suele repercutir directamente en su bienestar psicológico manifestándose una baja autoestima, un sentimiento de autculpabilidad, insomnio, ansiedad, dolor de estómago, entre otros; en la edad adulta, estos síntomas pueden derivar en una pérdida de autoestima y autoconfianza, y una situación de aislamiento social. Por su parte, los acosadores, suelen ir perdiendo el apoyo progresivamente y adoptando actitudes violentas que, en la edad adulta, pueden traducirse a conductas pre-delictivas, el consumo de sustancias ilegales y comportamientos antisociales. Por último, los espectadores suelen experimentar sentimientos de culpabilidad ante la pasividad mostrada.

Personas con Discapacidad

Se entiende por persona con discapacidad a aquella persona que presenta ciertas limitaciones físicas, mentales, emocionales y sociales, ya sea de forma temporal o permanente (Serrano, 2022). Estas limitaciones pueden afectar a su desempeño en actividades cotidianas, movilidad, comunicación y aprendizaje, suponiendo un obstáculo que limita su participación plena y efectiva en la sociedad, lo que suele ir adherido a una serie de prejuicios y actitudes discriminatorias. Por esta razón, se trata de un colectivo vulnerable al acoso escolar en comparación a las personas sin discapacidad (Griffin, Fisher, Lane, & Morin, 2019).

Considerando que una de las principales causas del acoso escolar es la presencia de alguna característica diferente a la mayoría, las personas con discapacidad se convierten en víctimas potenciales de manera habitual, en base a las diferencias que presentan en su apariencia física, forma de comunicación, comportamiento o dificultades en el aprendizaje (Salmerón, 2020).

Diversos estudios han evidenciado la alta prevalencia de acoso en personas con discapacidad. En particular, un informe de UNICEF destaca que los estudiantes con discapacidad tienen tres veces más probabilidades de ser víctimas de acoso en comparación con sus compañeros sin discapacidad (Salmerón, 2020). Dentro de este colectivo, la discapacidad intelectual presenta un mayor porcentaje de prevalencia de acoso escolar, lo que puede tener la explicación en que presentan cierta credulidad, ingenuidad y mayor susceptibilidad a la victimización (Griffin et al., 2019).

Papel de la EF frente al Acoso

La educación física (EF) está tomando cada vez más importancia en la formación del alumnado, ya que contribuye a su desarrollo tanto físico como cognitivo. Sin embargo, el enfoque de las sesiones de EF puede tener un impacto negativo en la vida de los estudiantes que sufren acoso escolar, puesto que se ven obligados a interactuar con sus agresores. Por otro lado, las clases de EF son el entorno ideal para detectar y combatir el acoso, especialmente cuando se trata de un estudiante con discapacidad, puesto que la interacción entre estudiantes es diferente al resto de asignaturas, promoviendo una participación activa de todo el alumnado (Montero-Carretero, Barbado, & Cervelló, 2020; Ramos, Paniagua, Paredes, & Arroyo, 2024). Para aprovechar este potencial, es imprescindible garantizar que todos los estudiantes se sientan valorados y respetados, creando un ambiente seguro en el que se priorice la empatía, la tolerancia y el respeto como herramientas frente al acoso, fomentando actividades que fortalezcan la cohesión grupal, el trabajo en equipo y el clima escolar. Además, el trabajo con actividades inclusivas tendría un impacto positivo en la salud mental de los estudiantes con discapacidad, aumentando el sentimiento de competencia y autonomía al sentirse integrados en el grupo (HB et al., 2024).

A pesar de que la formación y el estilo de enseñanza del docente son factores clave, es importante tener en cuenta las actitudes del alumnado hacia sus compañeros con discapacidad

y su disposición a la inclusión de estos. Según el estudio realizado por Serrano (2022), que analizó la percepción de alumnos de 5º y 6º de primaria sobre la discapacidad en el contexto de EF demostró que: 1) la mayoría de estudiantes manifiestan una actitud positiva hacia la inclusión de sus compañeros con discapacidad 2) una parte de los estudiantes incluirían a sus compañeros con discapacidad en equipos deportivos, pero otra parte muestran cierta incomodidad a incluirlos en actividades físicas 3) muchos estudiantes son conscientes de que las personas con discapacidad pueden participar y disfrutan en juegos y deportes 4) una gran mayoría considera que las personas con discapacidad requieren atención adulta, lo que puede indicar una percepción de dependencia o vulnerabilidad. A su vez, en el estudio realizado por Ramos et al. (2024), demostró que las chicas son más receptivas hacia el alumnado con discapacidad y que la actitud hacia la inclusión en EF es mejor a medida la edad del alumnado es mayor, así como cuando ha habido un contacto previo, especialmente si ese contacto es en un entorno familiar.

Teoría de la Autodeterminación (TAD)

La TAD presenta uno de los marcos teóricos más robustos para explicar las emociones, pensamientos y conductas de los seres humanos a partir de sus motivaciones. Por ello, ha sido utilizado en multitud de trabajos en el ámbito escolar (Santurio, Fernández-Río, Estrada, & González-Villora, 2020, p.120). Según la TAD (Deci & Ryan, 2000), concretamente en este contexto, el estilo de enseñanza del profesorado determinaría el grado de satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB) del alumnado. Estas tres NPB (autonomía, competencia y relaciones sociales) son universales y esenciales para que las personas experimenten salud y bienestar. La autonomía, que se define como la percepción de control sobre las propias acciones; la competencia se refiere a la sensación de eficacia en la realización de las tareas; y la relación consiste en el sentimiento de integración en el grupo creando un sentido de pertenencia (Deci & Ryan, 2000; Van Loon & Kaufman, 2023). En función del grado de satisfacción de estas necesidades, el alumnado desarrollaría diferentes tipos de motivación (más o menos autodeterminada) en los diferentes contextos y situaciones.

La motivación más autodeterminada es la intrínseca, que se caracteriza por realizar las actividades por el placer que genera, por aprender o por mejorar. La regulación integrada se produce cuando la práctica es coherente con los valores de la persona, mientras que la regulación identificada se da cuando la persona entiende la importancia y beneficios de la práctica, siendo este un motivo de peso para involucrarse en dicha actividad. La regulación introyectada hace que las personas lleven a cabo la conducta para evitar el sentimiento de culpa, y la regulación externa se da cuando el motivo de práctica es conseguir recompensas o evitar castigos. Por último, la desmotivación se define como la ausencia de interés por participar en la actividad y el motivo de práctica es externo o por obligación (Zamarripa, Castillo, Tomás, Tristán, & Álvarez, 2016).

En base a la TAD, las motivaciones más autodeterminadas conducirían a consecuencias más adaptativas, mientras las menos autodeterminadas lo harían hacia las más desadaptativas. En el ámbito de la EF, los estilos de enseñanza del profesorado que más se han estudiado como antecedentes de las NPB son el apoyo a la autonomía y el estilo controlador. Se entiende por apoyo a la autonomía aquel que explica la utilidad de las actividades, que promueve la competencia creando diferentes niveles de ejecución adaptados a la habilidad de los estudiantes y que fomenta las buenas relaciones interpersonales mediante apoyo emocional (Zamarripa et al., 2016). Por el contrario, el estilo controlador ignora las percepciones del alumnado y utiliza la presión y el castigo para imponer su pensamiento. Este estilo puede manifestarse de dos formas diferentes: estilo controlador interno (provoca sentimientos de ansiedad o culpa en el alumno) y externo (utilizando castigos o amenazas) (Bartholomew et al., 2009; Soenens et al., 2012).

La literatura ha mostrado como el estilo de enseñanza de apoyo a la autonomía en EF predice negativamente las conductas de acoso (Montero-Carretero et al., 2020). Esta relación está mediada por la satisfacción de la necesidad de relación y una motivación autodeterminada (Roth et al., 2011). Es decir, “el estilo de autonomía favorece una motivación autodeterminada,

mediante la satisfacción de las NPB, que se encuentra directamente relacionada con la predisposición a realizar tareas, el aprendizaje en clase y el disfrute” (Zamarripa et al., 2016, p. 223). Además, Diloy-Peña et al. (2021) respaldan dicha idea demostrando que el apoyo a la relación es el factor que más predice una experiencia positiva en las clases de EF. Este resultado también coincide con lo señalado por Santurio et al. (2020), quienes destacan que la frustración de la necesidad de relación es la variable con mayor poder predictivo en los casos de victimización.

Por otra parte, motivaciones más externas predicen positivamente el acoso escolar (Roth & Bibi, 2009), así como aquellos alumnos víctimas de dicho acoso también presentaban niveles más bajos de motivaciones autodeterminadas y altos niveles de desmotivación (Goodboy et al. 2015). Asimismo, Santurio et al. (2020) señalan que las situaciones de acoso escolar están relacionadas con una disminución de la motivación académica, tanto de las víctimas como de los acosadores, lo que lleva a los estudiantes a sentirse menos competentes en el ámbito educativo. Además, pone el foco de atención en la enseñanza centrada en la autonomía como una posible solución del acoso al proporcionar herramientas de responsabilidad y gestión de conflictos al alumnado. Finalmente, Van Loon y Kaufman (2023) presentan como la satisfacción de las NPB se relaciona con una motivación autodeterminada, generando una mayor empatía hacia los demás, un mejor afrontamiento de los conflictos y creando un entorno afectuoso en el aula, reduciendo así la victimización y los comportamientos agresivos.

Por otro lado, incluimos la Teoría del Comportamiento Planificado (TCP; Ajzen, 1991) que explica el comportamiento intencional de las personas a través de tres factores: la actitud hacia la conducta (tener una menor actitud hacia discapacidad), las normas subjetivas (si cierto alumnado acosa, dicha persona también lo hará) y el control conductual percibido (creer que acosar no tendrá consecuencias). Dichos factores mediados por la intención de realizar o no una acción predicen fuertemente el comportamiento de dicha persona. En el estudio de Heirman y

Walrave (2013), se utilizó este modelo para analizar las conductas de cyberbullying en los adolescentes, donde se demostró que la actitud era el mayor predictor de la intención a realizar dicho acoso. En base a esto, podría entenderse que tener una actitud positiva hacia la discapacidad, con actitudes más tolerantes, podría predecir negativamente el acoso a dicho colectivo.

El Presente Estudio

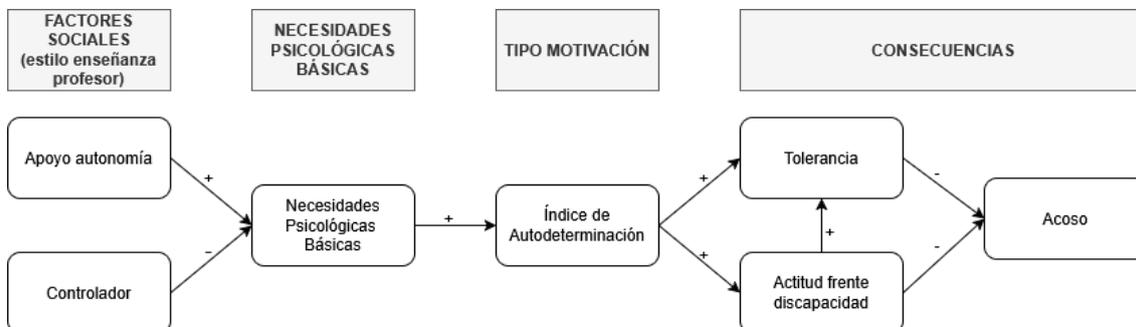
Existe un amplio cuerpo de conocimiento generado desde la TAD en el contexto educativo. En cambio, es reducido el número de investigaciones que se han servido de este marco teórico para tratar de explicar los antecedentes de las conductas de bullying (Montero-Carretero et al., 2020).

Aún es más escasa la evidencia relacionada con trabajos que analizan el acoso a personas con discapacidad desde el marco que ofrece la TAD. Diversos artículos han evidenciado prevalencia de acoso que sufre este colectivo debido a características físicas y de comportamiento diferentes a la mayoría (Salmerón, 2020), teniendo un impacto directo en el bienestar psicológico de las víctimas y generando una situación de aislamiento social (Cañadas-Pardo, 2017). Además, según la TCP la intención de llevar a cabo una conducta es el principal predictor de que esta se lleve a cabo. En cambio, no conocemos trabajos que hayan analizado la actitud frente a la discapacidad y el nivel de tolerancia en su relación con la conducta de acoso.

Por ello, el presente estudio tiene como objetivo investigar un modelo predictivo de acoso escolar en estudiantes con discapacidad, utilizando la TAD como marco teórico. Dicho modelo plantea la posibilidad de que el estilo del profesor de EF pueda predecir la satisfacción de las NPB, lo cual predeciría el tipo de motivación hacia esta materia. Finalmente, el modelo testaría si las motivaciones en EF predecirán la actitud frente a la discapacidad y la tolerancia del alumnado, y si estas dos variables predecirán las conductas de acoso.

Basándonos en las evidencias previas y en los postulados de la TAD y la TCP, se plantearon las hipótesis representadas en la Figura 1.

Figura 1. Modelo teórico hipotetizado



MATERIALES Y MÉTODOS

Muestra

Se empleó un diseño transversal con un total de 356 estudiantes (Media \pm DE: 13,77 \pm 1,34; 172 chicos y 184 chicas) de 3 centros educativos públicos (Ibi, Crevillente y Elche), de los que 119 estudiantes fueron de 1º de la ESO, 56 de 2º de la ESO, 140 de 3º de la ESO, 14 De 4º de la ESO y 27 de 1º de Bachillerato.

Instrumentos de medida

Para analizar las variables del objeto de estudio se utilizaron los siguientes cuestionarios:

Medida del Estilo de Apoyo del Profesorado: Se empleó la escala validada al español (Monterro-Carretero et al., 2019) de la Escala de Percepción del Estilo de Apoyo en la Educación Física" (EPES-PE). Esta escala se trata de una adaptación de la Escala Multidimensional de Apoyo a la Autonomía Percibida para la Educación Física (MD-PASS-PE) diseñada por Tilga et al. (2017), para medir el soporte de autonomía (SA), y del Cuestionario de Clima Motivacional de Empoderamiento y Desempoderamiento (EDMCQ-C) de Appleton et al. (2016), para medir estilo controlador (EC). Consta de 17 ítems agrupados en SA (13 ítems) y EC (4 ítems), valorados en una escala Likert de siete puntos de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo).

Los ítems relacionados con el apoyo a la autonomía describen situaciones como: “Mi profesor/a nos da consejos de cómo mejorar”, “Mi profesor/a me permite expresar mi opinión”. Y los ítems de estilo controlador describen situaciones como: “Mi profesor/a grita a los estudiantes frente a los demás para que hagan ciertas cosas”, “Mi profesor/a usa recompensas o elogios para que hagamos las cosas como él/ella quiere en las clases”. En el este estudio, los coeficientes alfa fueron 0.925 Para el SA, y 0.701 Para el EC.

Medida de las NPB: se utilizó la versión española de la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio (Vlachopoulos & Michailidou, 2006), adaptada al contexto de la EF por Moreno et al. (2008). La escala consistía en una escala Likert de 1 a 5, e iba precedida de la afirmación “En la asignatura de educación física...”. Estaba formada por 12 ítems, 4 para cada necesidad: autonomía (“Tengo la oportunidad de elegir cómo realizar los ejercicios”), competencia (“Realizo los ejercicios eficazmente”) y relación (“Me siento muy cómodo/a con los/as compañeros/as”). Los coeficientes alfa para la satisfacción de cada necesidad fueron de 0.781 para la autonomía, 0.775 para la competencia y 0.822 para la relación; siendo el coeficiente alfa global de 0.880.

Medida de Motivación del alumnado: se utilizó el Cuestionario de Motivación en Educación Física (CMPE) validado por Sánchez-Oliva et al. (2012). Dicho cuestionario consistía en una escala Likert de 5 puntos e iba precedido de la afirmación “Yo participo en las clases de educación física...” y lo componen 20 ítems analizando 5 tipos de motivación, con 4 ítems cada uno: intrínseca (“Porque la Educación Física es divertida”), identificada (“Porque esta asignatura me aporta conocimientos y habilidades que considero importantes”), introyectada (“Porque es lo que debo hacer para no sentirme mal conmigo mismo”), externa (“Porque está bien visto por el profesor y los compañeros”) y desmotivación (“Pero realmente siento que estoy perdiendo mi tiempo con esta asignatura”). Respecto a los coeficientes alfa fueron de 0.842 para la motivación intrínseca, 0.849 para la regulación identificada, 0.758 para la regulación introyectada, 0.747

para la regulación externa y 0.813 para la desmotivación. Además, se calculó el índice de autodeterminación (SDI) a partir de las dimensiones del cuestionario (Vallerand & Rousseau, 2001) y mediante la fórmula: $SDI = (2 \times \text{motivación intrínseca} + \text{regulación identificada}) - [(\text{regulación introyectada} + \text{regulación externa}) / 2 + 2 \times \text{desmotivación}]$. Cuanto más alta es la puntuación en este índice, más autodeterminada es la motivación de la persona.

Medida de Actitud Frente a la Discapacidad: se utilizó la adaptación al español de la dimensión Creencias Conductuales del cuestionario Attitudes Toward Disabled Persons (ATDP) de Yuker y Block (1986). Dicho cuestionario consistía en una escala Likert de 5 puntos e iba precedido de la afirmación “En mis clases de educación física creo que...”, seguido de 5 ítems que medían la evaluación global del estudiante hacia el comportamiento, pudiendo ser favorable (Ej. “sería amigo de un compañero con discapacidad porque son uno más de la clase”) o desfavorable a este (Ej. “jugar con un compañero con discapacidad dificultaría el trabajo y eso me molesta”). Así algunos ítems muestran una actitud positiva y otros negativa hacia el comportamiento.

Medida de Tolerancia: se utilizó el cuestionario sobre Comportamientos Positivos en Educación Física (CCPEF) desarrollado y validado por Sánchez-Oliva et al. (2013), utilizando los 2 ítems relacionados con la tolerancia (“Soy intolerante con la actuación de mis compañeros” y “Me cuesta aceptar a los compañeros/as con poco nivel”); sin embargo, en nuestro estudio presentamos 4 ítems relacionados con la tolerancia, puesto que se utilizaron estos mismos ítems en afirmación positiva para aumentar la fiabilidad de las respuestas (“Soy tolerante con la actuación de mis compañeros/as” y “Acepto a mis compañeros/as independientemente de su nivel”), de esta forma se obtuvo un valor alfa de 0.65.

Medida del Acoso: para medir el acoso se adaptaron los 7 últimos ítems la versión española del Cuestionario del Proyecto Europeo de Intervención en el Acoso Escolar (EBIP-Q) de Ortega-Ruiz et al. (2016), en los cuales se describen situaciones como: “He golpeado, pateado o

empujado a un/a compañero/a con discapacidad; He excluido, aislado o ignorado a un/a compañero/a con discapacidad”, añadiendo al final de cada ítem la especificación de “...compañero/a con discapacidad”. El cuestionario iba precedido de “¿Has vivido algunas de las siguientes situaciones en los últimos dos meses?” y consistía en una escala Likert de 5 puntos: 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) y 5 (Sí, más de una vez a la semana). El valor alfa en este cuestionario fue de 0.862.

Procedimiento

El presente estudio se enmarca en el proyecto nacional de Investigación, Desarrollo e Innovación financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, titulado “A-Judo Inclusivo: Programa de Intervención en Educación Física para prevenir el bullying hacia el alumnado con discapacidad”, con referencia PID2020-118826RA-I00. Asimismo, con fecha 28 de enero de 2025 se obtuvo la autorización por parte de la Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana que permitía al equipo de trabajo acceder a los centros educativos.

Posteriormente, se contactó con los equipos directivos de los centros para animarlos a participar e informarles de los objetivos del estudio, así como de su finalidad científica y académica. Además, se les informó del carácter voluntario del estudio y de la estricta confidencialidad de los datos obtenidos. Paralelamente, se solicitó el consentimiento informado a las familias del alumnado implicado. Una vez obtenida las autorizaciones pertinentes por parte de los centros educativos y los padres, se procedió a programar las fechas para la realización de las encuestas con el profesorado de EF de cada grupo.

La recogida de datos se llevó a cabo en un aula de cada centro en una de las clases programadas para EF. Antes de la prueba, se informó al alumnado sobre la importancia de responder con sinceridad y de la confidencialidad de sus respuestas. Durante la cumplimentación de los cuestionarios, las dudas que surgían eran aclaradas por el profesor de la asignatura. Los cuestionarios se completaron en aproximadamente 30 minutos.

Análisis de Datos

En primer lugar, se realizarán las pruebas de fiabilidad en los diferentes instrumentos de medida a partir del Alpha de Cronbach, donde este coeficiente puede ser considerado aceptable cuando es superior a .70 (George & Mallery, 2013)

En segundo lugar, se efectuará un cálculo de los estadísticos descriptivos de los distintos factores, que se calculará con la media de la suma de los ítems que componían cada factor, y se realizará un análisis de correlación simple para estudiar las relaciones entre variables. Para interpretar las correlaciones se considerarán valores de $r \leq .3$ como débiles, r entre .3. y .6 moderada y $r \geq .6$ fuertes, considerándose el grado de significatividad $p \leq .5$ (Cohen, 1988).

Por último, se utilizará el *Path-Analysis* con el objetivo de comprobar el efecto directo e indirecto de los estilos de enseñanza en la motivación de los estudiantes y las consecuencias en la aparición de acoso.

Para comprobar el ajuste del *Path-Analysis*, se empleará el software IBM SPSS Amos 30.0.0. Para la exploración de los índices de ajuste de los modelos seguiremos las directrices de Hu y Bentler (1999), considerando un buen índice de ajuste del modelo los valores de Chi-cuadrado/gl entre 2 y 3 y con límites hasta 5, índices de ajuste incrementales de CFI y TLI mayores a .90 y índices de ajuste error menores a .08 para el RMSEA y de .04 para el SRMR.

Además, como indican Hu y Bentler (1999), consideramos que sería recomendable la contemplación de varios de estos índices para aceptar o rechazar un modelo. Así, no se podría aceptar con solo uno de estos índices; asimismo, tampoco se podría rechazar por el incumplimiento de uno de los índices de ajuste.

BIBLIOGRAFÍA

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)

- 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.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.05.008>
- 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.
<https://doi.org/10.1080/17509840903235330>
- Canales, M. U., & Torres, F. R. (2019). Bullying, acoso escolar. Definición, prevalencia y propuestas de actuación. *Episteme. Revista de Estudios Socioterritoriales*, 11(2), 107-128. DOI: <https://doi.org/10.15332/27113833.6116>
- Cañas-Pardo, E. (2017). Acoso escolar: características, factores de riesgo y consecuencias. *Revista Doctorado UMH*, 3(1), p7-p7 <https://doi.org/10.21134/doctumh.v3i1.1371>
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). *Routledge*.
<https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Deci, E., y Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human Needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Di Marzo, A. M. (2019). Bullismo e cyber bullismo: due forme di violenza a confronto: Cause, conseguenze e strategie di intervento. <http://hdl.handle.net/10835/13694>
- Diloy-Peña, S., García-González, L., Sevil-Serrano, J., Sanz-Remacha, M. & Abós, A. (2021). Motivational Teaching Style in Physical Education: How does it affect students' experiences? *Apunts. Educación Física y Deportes*, 144, 44-51.
[https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2021/2\).144.06](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2021/2).144.06)

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.

Goodboy, A. K., Martin, M. M., & Goldman, Z. W. (2015). 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.
<https://doi.org/10.1080/10570314.2015.1078494>

Griffin, M. M., Fisher, M. H., Lane, L. A., & Morin, L. (2019). Responses to bullying among individuals with intellectual and developmental disabilities: Support needs and self-determination. *Journal of applied research in intellectual disabilities*, 32(6), 1514-1522.
<https://doi.org/10.1111/jar.12646>

HB, G., Ardiyanto, S. Y., Setyawan, H., Putro, B. N., Kurniawan, A. W., Zulfahri, Z., Gerdijan, N., Eken, Özgür, Latino, F., & Tafuri, F. (2024). Article RETRACTED due to manipulation by the authors Revisión Jurídica de Casos de Acoso Escolar a Alumnos con Discapacidad en Actividades de Aprendizaje de Educación Física en Centros Escolares: Una revisión sistemática (Legal Review of Bullying Cases against Students with Disabilities in Physical Education Learning at Schools: A Systematic Review): Article RETRACTED due to manipulation by the authors. *Retos*, 57, 840–848.
<https://doi.org/10.47197/retos.v57.107448>

Heirman, W., Walrave, M., & Ponnet, K. (2013). Predicting adolescents' disclosure of personal information in exchange for commercial incentives: an application of an extended theory of planned behavior. *Cyberpsychology, behavior and social networking*, 16(2), 81–87. <https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0041>

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

- Luque González, R. (2021). Multidimensionalidad de la competencia social e implicación en fenómenos de acoso escolar: un estudio longitudinal con escolares andaluces. <http://hdl.handle.net/10396/22187>
- 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. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010087>
- Moreno Murcia, J. A., González-Cutre Coll, D., Chillón Garzón, M., & Parra Rojas, N. (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.
- Ortega Ruiz, R., Rey Alamillo, R.d. y Casas Bolaños, J.A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22 (1), 71-79. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Ramos, J. R., Paniagua, S. G., Paredes, A. C., & Arroyo, M. D. C. G. (2024). Inclusion and adolescence: Attitudes towards students with disabilities and cyberbullying behavior in physical education. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 17(36), 62-75. <https://doi.org/10.25115/ecp.v17i36.9507>
- Roth, G., & Bibi, U. (2009). Beyond external control: Internalization of prosocial values as important in preventing bullying at school. *Planning and Changing*, 40(3/4), 242-254.
- 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. *The British journal of educational psychology*, 81(Pt 4), 654–666. <https://doi.org/10.1348/2044-8279.002003>

- Salmerón, E. R. (2020). Análisis del bullying en alumnado con discapacidad en enseñanza obligatoria (Doctoral dissertation, Universidad de Almería). <http://hdl.handle.net/10835/8090>
- 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. *Culture and Education*, 25(4), 495-507. <https://doi.org/10.1174/113564013808906843>
- Sánchez-Oliva, D.; Amado, D.; Leo, F.M.; González-Ponce, I.; García-Calvo, T. (2012). Desarrollo de un cuestionario para valorar la motivación en educación física [Development of a questionnaire to assess motivation in physical education]. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 7, 227–250.
- Santurio, J. I. M., Fernández-Río, J., Estrada, J. A. C., & González-Víllora, S. (2020). Conexiones entre la victimización en el acoso escolar y la satisfacción-frustración de las necesidades psicológicas básicas de los adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 119-126. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.11.002>
- Serrano, J. M. (2022). Actitudes y percepciones de estudiantes de 5º y 6º de primaria sobre la inclusión de alumnos con discapacidad en actividades de educación física y deportes tradicionales. *Revista Internacional Interdisciplinar de Divulgación Científica*, 1(1), 226-244. <https://riidici.com/index.php/home/article/view/23>
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dychy, F., & Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 108–120. <https://doi.org/10.1037/a0025742>
- 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. *Meas. Phys. Educ. Exerc. Sci*, 21, 244–255.

<https://doi.org/10.1080/1091367X.2017.1354296>

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. In R. N. Singer, H. A. Hausenblas, & C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed., pp. 389-416). New York: Wiley

Van Loon, A.W.G., Kaufman, T.M.L. (2023). The effectiveness of the Dutch Meaningful Roles program in children: a study protocol for a cluster randomized controlled study. *BMC Public Health* 23, 1440.

<https://doi.org/10.1186/s12889-023-16362-8>

Vlachopoulos, S. P., & Michailidou, S. (2006). Development and Initial Validation of a Measure

of Autonomy, Competence, and Relatedness in Exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10(3), 179–201. https://doi.org/10.1207/s15327841mpee1003_4

Yuker, H. E., & Block, J. R. (1986). Research with the Attitudes Toward Disabled Persons Scales (ATDP), 1960–1985. New York: Hofstra University Bookstore.

Zamarripa, J., Castillo, I., Tomás, I., Tristán, J., and Álvarez, O. (2016). The teacher's role on the motivation and mental health in physical education students. *Salud Mental* 39, 221–227.

<https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2016.026>