

D. JOSÉ MANUEL IZQUIERDO RAMÍREZ DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA,

CERTIFICA,

Que el Consejo de Doctores del Departamento en su sesión de fecha tomó el acuerdo de dar el consentimiento para su tramitación, a la tesis doctoral titulada "CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO PARA MEDIR EL BULLYING ENTRE IGUALES EN LOS DEPORTES DE EQUIPO" presentada por el doctorando D. Julio Román Martínez Alvarado y dirigida por el Doctor Félix Guillén García

Y para que así conste, y a efectos de lo previsto en el Artº 6 del Reglamento para la elaboración, defensa, tribunal y evaluación de tesis doctorales de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, firmo la presente en Las Palmas de Gran Canaria, a 26 de octubre de dos mil quince.



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA

**PROGRAMA DE DOCTORADO “COMPORTAMIENTO HUMANO EN
CONTEXTOS DEPORTIVOS, DE EJERCICIO Y ACTIVIDAD FÍSICA”**

**CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO PARA
MEDIR EL BULLYING ENTRE IGUALES EN LOS DEPORTES DE
EQUIPO**

Tesis Doctoral presentada por D. Julio Román Martínez Alvarado
Dirigida por el Dr. D. Félix Guillén García

Director

Doctorando

Las Palmas de Gran Canaria, Enero 2016

AGRADECIMIENTOS

Siento que en la vida hay que agradecer los momentos especiales y el terminar una tesis es un momento especial. Agradezco al Dr. Félix Guillén por su apoyo, experiencia, paciencia y, en especial, por confiar en mí en todo momento. No ha sido fácil trabajar en la distancia, pero al final lo hemos conseguido. Desde antes de llegar a Las Palmas de Gran Canaria fungiendo su labor de director del doctorado y hasta la fecha, he recibido un apoyo total y viviré eternamente agradecido.

A mi familia por darme amor y educación. Soy consciente de que todas las oportunidades que hoy tengo, es en gran medida por el apoyo incondicional de mi padre Román y mi madre Mercedes, así como del amor fraternal de Miguel y Román (Moncho), mis hermanos.

A mi esposa Victoria, pilar fundamental en mi vida junto con mi hijo Iker Santiago. A ustedes les dedico este trabajo y todo lo que en la vida pueda hacer. ¡¡Victoria, por fin he terminado la tesis!! y podremos ir al cine o a disfrutar de una rica cena. Gracias por todo tu sacrificio. Iker Santiago es muy pequeño para entender lo que sucede, pero yo sin él no existo.

No puedo dejar de mencionar a mis estimados alumnos que se involucraron generosamente en el proyecto. Juntos hemos creado una comunidad de aprendizaje.

Quiero agradecer a todos los deportistas, entrenadores y directivos que participaron en esta investigación. Gracias por abrirme las puertas de sus equipos sin poner barreras. Deseo que este trabajo beneficie de alguna manera su trabajo diario y me esforzaré porque así suceda.

Finalmente, a Dios, porque después de tanta ciencia en mi pensamiento, sigo encontrando más razones para creer en su existencia y creo firmemente en que he sido orientado por su bondad sobretodo en aquellos momentos que llegué a plantearme seriamente a desistir y abandonar mi meta de terminar la tesis.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	5
CAPÍTULO 1. EL FENÓMENO <i>BULLYING</i>	7
1.1. Aspectos históricos sobre el <i>bullying</i>	9
1.2. Conceptualización del <i>bullying</i>	10
1.2.1. El maltrato en el deporte	13
1.2.2. Diferenciación del <i>bullying</i> , abuso y <i>harassment</i>	13
1.3. Tipos de <i>bullying</i>	14
1.3.1. <i>Cyberbullying</i>	15
1.3.2. Las novatadas, una forma de <i>bullying</i>	16
1.4. Roles implicados en la dinámica del <i>bullying</i>	16
1.4.1. El agresor	17
1.4.2. La víctima	18
1.4.3. Los espectadores (Observadores)	18
1.4.4. El seguidor	19
1.4.5. El reforzador	19
1.4.6. El defensor	20
1.5. Perspectivas teóricas para el estudio del <i>bullying</i>	20
1.5.1 Perspectiva clínica	21
1.5.2. Enfoque grupal	21
1.5.3. Enfoque ecológico.....	22
1.5.4. Modelo social-ecológico diátesis-estrés para el estudio del <i>bullying</i>	23
1.6. Factores relacionados con el <i>bullying</i>	24
1.6.1. Factores personales.....	24
1.6.2. Factores grupales.....	25
1.6.3. Factores familiares.....	26
1.6.4. Factores socio-culturales	27
1.7. Consecuencias del <i>bullying</i>	27
1.8. Prevalencia del <i>bullying</i>	28
1.9. Estrategias para la prevención del <i>bullying</i>	28
1.10. Instrumentos para la medición del <i>bullying</i>	30
CAPÍTULO 2. <i>BULLYING</i> EN EL CONTEXTO DEL DEPORTE Y DE LA ACTIVIDAD FÍSICA	33
2.1. <i>Bullying</i> en el contexto de la actividad física.....	35
2.1.1. <i>Bullying</i> , sobrepeso y obesidad	36

2.1.2. El recreo, campamentos de verano y actividad física extracurricular	39
2.1.3. El rol del maestro de educación física.....	42
2.1.4. Autoestima, autoconcepto y <i>bullying</i>	43
2.1.5. <i>Bullying</i> , baja habilidad motora y discapacidad	43
2.1.6. Factores asociados a la victimización en la clase de educación física	44
2.1.7. Entornos positivos en la clase de educación física.....	45
2.1.8. Prevención del <i>bullying</i> en el contexto de la educación física	46
2.1.9. <i>Bullying</i> en el vecindario y actividad física	47
2.2. <i>Bullying</i> en el contexto deportivo	48
2.2.1. Prevalencia del <i>bullying</i> en el deporte.....	49
2.2.2. <i>Bullying</i> , autoestima y autoconfianza	50
2.2.3. <i>Bullying</i> y estilos de participación en deporte.....	50
2.2.4. <i>Bullying</i> y participación en deporte.....	51
2.2.5. Agresividad, conducta antisocial y deporte.....	52
2.2.6. Consecuencias del <i>bullying</i> en el contexto deportivo	53
2.2.7. <i>Bullying</i> y agresividad en el deporte	54
2.2.7.1. Conducta moral en el deporte.....	54
2.2.7.2. <i>Bullying</i> y estereotipos sociales.....	54
2.2.7.3. Aficionado deportivo y comportamiento disfuncional	55
2.2.8. <i>Bullying</i> , deporte y discapacidad	56
2.2.9. <i>Bullying</i> , deporte y recreación	56
2.2.10. Instrumentos de medición del <i>bullying</i> en el contexto deportivo	57
III. BLOQUE EMPÍRICO.....	61
INTRODUCCIÓN	63
CAPÍTULO 3. ELABORACIÓN Y SELECCIÓN TEÓRICA DE LOS ÍTEMS.....	65
3.1. Fase 1. Elaboración de los ítems.....	67
3.1.1. Objetivo	67
3.1.2. Método	67
3.1.2.1. Participantes	67
3.1.2.2. Procedimiento	67
3.1.2.3. Instrumento	67
3.1.3. Resultados.....	68
3.2. Fase 2. Selección teórica de los ítems.....	68

3.2.1. Objetivo	68
3.2.2. Método	68
3.2.3. Resultados.....	69
CAPÍTULO 4. SELECCIÓN EMPÍRICA DE LOS ÍTEMS Y CONFIGURACIÓN DEL CUESTIONARIO.....	71
4.1. Fase 3. Selección empírica de los ítems y configuración del cuestionario.....	73
4.1.1. Objetivo	73
4.1.2. Método	73
4.1.2.1. Participantes	73
4.1.2.2. Procedimiento	73
4.1.2.3. Instrumento	73
4.1.3. Resultados.....	74
4.1.3.1. Estadísticos descriptivos	75
4.1.3.2. Análisis Factorial Exploratorio de los ítems.....	77
4.1.3.3. Análisis de consistencia interna y correlaciones bivariadas.....	79
4.2. Fase 4. Configuración del Cuestionario de <i>Bullying</i> en el Deporte	80
CAPITULO 5. ESTUDIO DE LAS PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA VERSIÓN DEFINITIVA DEL CUESTIONARIO	81
5.1. Fase 5. Análisis de las propiedades psicométricas del CBD	83
5.1.1. Objetivo	83
5.1.2. Método	83
5.1.2.1. Participantes	83
5.1.2.2. Procedimiento	84
5.1.2.3. Instrumentos	84
5.1.3. Resultados.....	85
5.1.3.1. Análisis de frecuencias sobre el <i>bullying</i> en el deporte.....	85
5.1.3.2. Estadísticos descriptivos	88
5.1.3.3. Análisis de fiabilidad	89
5.1.3.3.1. Consistencia interna	89
5.1.3.3.2. Estabilidad temporal (Test-retest).....	89
5.1.3.4. Validez de constructo	90
5.1.3.4.1. Análisis de correlación entre los factores del CBD y la sub-escala de <i>Cyberbullying</i> en el Deporte.....	90
5.1.3.4.2. Análisis Factorial Exploratorio	91

5.1.3.4.3. Análisis Factorial Confirmatorio	92
5.1.3.5. Validez predictiva	97
5.1.3.5.1. Análisis de correlaciones bivariadas entre <i>bullying</i> , <i>cyberbullying</i> , autoestima y apoyo social percibido	97
5.1.3.5.2. Análisis de correlaciones bivariadas entre <i>bullying</i> , <i>cyberbullying</i> y agresividad	98
5.1.3.6. Validez discriminante.....	99
5.1.3.6.1. Prueba <i>t student</i> para muestras Independientes.....	99
CAPITULO 6. DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES	101
6.1. Discusión.....	103
6.2. Conclusiones	107
6.3. Limitaciones del estudio	108
6.4. Futuras investigaciones	109
IV. REFERENCIAS	111
V. ANEXOS.....	131

ÍNDICE TABLAS

Tabla 1. <i>Estadísticos descriptivos de los ítems del Cuestionario de Bullying en el Deporte</i>	76
Tabla 2. <i>Estadísticos descriptivos de la sub-escala de Cyberbullying en el Deporte</i>	77
Tabla 3. <i>Análisis Factorial Exploratorio con rotación VARIMAX de los ítems del Cuestionario de Bullying en el Deporte</i>	78
Tabla 4. <i>Análisis Factorial Exploratorio con rotación VARIMAX de la Sub-escala de Cyberbullying en el Deporte</i>	79
Tabla 5. <i>Análisis de consistencia interna y correlaciones bivariadas entre las subescalas del Cuestionario de Bullying entre Iguales en el Deporte y la sub-escala de Cyberbullying en el Deporte</i>	80
Tabla 6. <i>Estadísticos descriptivos de los factores del CBD y la sub-escala de Cyberbullying en el deporte</i>	88
Tabla 7. <i>Análisis de la estabilidad temporal de los cuestionarios</i>	90
Tabla 8. <i>Análisis correlacional entre los factores del CBD y la sub-escala de Cyberbullying en el Deporte</i>	91
Tabla 9. <i>Análisis Factorial Exploratorio con rotación Varimax</i>	92
Tabla 10. <i>Índices de ajuste para el cuestionario Cuestionario de Bullying en el Deporte</i>	95
Tabla 11. <i>Índices de ajuste para la sub-escala de Cyberbullying en el Deporte</i>	95
Tabla 12. <i>Pesos de regresión de los ítems del Cuestionario de Bullying en el Deporte</i>	96
Tabla 13. <i>Pesos de regresión de la sub-escala de Cyberbullying en el Deporte</i>	96
Tabla 14. <i>Correlaciones bivariadas entre Bullying, cyberbullying, apoyo social percibido y autoestima</i>	98
Tabla 15. <i>Correlaciones entre los factores de Cuestionario de Bullying en el Deporte y el Cuestionario de Agresividad (AQ)</i>	99
Tabla 16. <i>Prueba t Student de muestras independientes</i>	99

ÍNDICE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Instrumentos de medición del bullying en el deporte	59
<i>Figura 2.</i> Porcentaje de casos de víctimas de bullying en los deportes de equipo.....	85
<i>Figura 3.</i> Porcentaje de agresores (<i>Bully</i>) en el contexto deportivo	86
<i>Figura 4.</i> Frecuencia de bullying en el deporte.....	86
<i>Figura 5.</i> Otros agresores además de los compañeros de equipo	87
<i>Figura 6.</i> Lugar donde se comete el bullying en el contexto deportivo	87
<i>Figura 7.</i> Otros ambientes donde se es víctima de bullying, además del deportivo.....	88
<i>Figura 8.</i> Modelo factorial del Cuestionario de Bullying en el Deporte	94



INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Uno de mis primeros trabajos como psicólogo deportivo fue en una escuela de fútbol del club Guadalajara establecida en Tijuana, México. En esta escuela sucedía, entre otras cosas, que aquellos niños y adolescentes futbolistas que mostraban menos habilidades recibían un trato agresivo por parte de sus compañeros, lo cual incluía apodosos ofensivos y agresiones psicológicas, todo ello tolerado en algunas ocasiones por el entrenador, compañeros y padres de familia.

Al explorar la literatura me di cuenta que el *bullying* es un fenómeno que puede ocurrir tanto dentro como fuera del contexto deportivo, (p.e. en casa, escuela, trabajo, patios, transporte público o caminando a casa) y puede afectar a cualquiera: deportistas o no deportistas, padres, entrenadores, árbitros, hombres y mujeres entre otros. Actualmente el tema del *bullying* recibe especial atención por los medios masivos de comunicación lo que pudiera hacernos pensar que es un tema novedoso; pero hay que considerar que este fenómeno ha sido estudiado de manera sistemática desde principios de los 70s por el noruego Dan Olweus.

El fenómeno del *bullying* ha sido estudiado principalmente en el contexto escolar (Hernández de Frutos, Sarabia y Casares, 2002; Marques, Ferreira Neto, Pereira y Ângulo, 2005; Suckling y Temple, 2006) y en el contexto laboral donde es denominado como *mobbing* o acoso laboral (Einarsen y Skogstad, 1996; Fidalgo y Piñuel, 2004; Moreno, Rodríguez, Garrosa y Morante, 2005; Piñuel, 2001a; Piñuel, 2001b). En el contexto deportivo la frecuencia de las investigaciones es menor pues por diferentes motivos, son escasos los trabajos que se interesan por estudiar el *bullying*. Creemos que parte de esta escasez de estudios es por no contar con instrumentos adaptados al contexto deportivo que, aunque similar en algunos aspectos al contexto educativo o laboral, el deporte tiene características particulares que hacen necesaria esa adaptación. En base a lo anterior, hemos decidido construir un cuestionario para la medición del *bullying* entre compañeros en el contexto deportivo que nos permita cubrir esa necesidad y aportar una herramienta de evaluación que pase por todas las fases de elaboración que el método científico prescribe.

En esta tarea de construir un cuestionario para la medición del *bullying* es necesario considerar algunos aspectos como, por ejemplo, que este fenómeno suele presentarse con mayor frecuencia en aquellas fases del desarrollo donde

las relaciones con los iguales son importantes. El niño o adolescente empieza a relacionarse con sus iguales en diferentes ambientes y el deporte suele ser una actividad propicia para establecer esos vínculos sociales. El niño o adolescente que decide jugar al fútbol lo hace con la idea de divertirse, de hacer una actividad placentera dentro de un ambiente seguro pero, en algunos casos, sucede lo contrario; cuando el *bullying* se presenta dentro de un equipo deportivo se genera un ambiente hostil, donde divertirse es lo último que puede suceder. El deporte es una construcción social hecho para la convivencia sana de quienes lo practican; es un medio ideal para el desarrollo social de los niños y jóvenes, siempre y cuando el ambiente sea construido para la convivencia sana de quienes lo practican. Se esperaría que el deportista tenga la oportunidad de desarrollar sus habilidades rodeado de un ambiente propicio, amigable, divertido, que le satisfaga cualquier necesidad.

El *bullying* es un problema dentro de la convivencia que amenaza este ambiente pacífico y que poco ha sido estudiado dentro del contexto deportivo en comparación con las numerosas investigaciones realizadas en el contexto educativo y laboral. Esto nos resulta preocupante porque la intervención en este tipo de casos suele ser de urgencia debido a posibles consecuencias de gravedad. Existe una laguna en el conocimiento del *bullying* en el deporte y creemos que, a través del presente trabajo, podemos hacer una aportación importante con el fin de tener herramientas de trabajo válidas y fiables para la evaluación y detección del fenómeno. Crear programas de prevención sin fundamentos metodológicos es lo más tentador, nosotros apostamos por prevenir en base a la correcta detección del *bullying*. Otra de las posibles aportaciones de esta investigación instrumental tiene que ver con incrementar la frecuencia de estudios y esto se vuelve más probable cuando los instrumentos están al alcance del investigador.

Nos parece relevante analizar el fenómeno del *bullying* en los deportes de equipo pues reúnen características particulares para el desarrollo de este fenómeno: el tamaño del grupo, el tipo de actividad realizada, las normas, de las relaciones interpersonales en los adolescentes, la cantidad de interrelaciones que pueden surgir entre los miembros, así como con rivales de otros equipos. Las características inherentes de este tipo de deportes podría ser una variable demográfica relevante para este estudio por lo que podemos considerarlo como un marco idóneo para el estudio del *bullying*. Los malos tratos entre compañeros suelen verse como algo "normal" que ocurre como parte del diario convivir, entre entrenamientos y competiciones. Creemos relevante el estudio

de estos fenómenos dentro del contexto deportivo, como amenazas evidentes al clima social donde los deportistas realizan su actividad.

En la actualidad es poco lo que se sabe en México sobre el *bullying* (Yescas, 2013) y mucho menos si hablamos del contexto del deporte donde son inexistentes las investigaciones. En base a lo anterior, el objetivo principal de la presente tesis doctoral es construir y validar un instrumento para la medición del *bullying* entre iguales en los deportes de equipo con el fin de realizar una detección oportuna del problema y proponer estrategias tanto para el tratamiento como para la prevención.

Finalizando con esta introducción definimos la estructura de esta tesis donde marcamos dos bloques: teórico y empírico. En el capítulo 1 del bloque teórico abordamos las diferentes definiciones de *bullying*, historia, los diferentes tipos, los modelos teóricos más utilizados para su estudio, la prevalencia de *bullying* en diferentes países, algunos instrumentos que se han utilizado para la medición y programas elaborados para la prevención del *bullying*. En el segundo capítulo de la fase teórica analizamos las diferentes líneas de investigación haciendo mayor énfasis en las realizadas con deportistas.

En la fase empírica hemos descrito cinco fases para la elaboración del cuestionario que van desde la elaboración de reactivos hasta el análisis de las propiedades psicométricas.

Finalmente discutimos los principales resultados definiendo las conclusiones finales del estudio junto con las limitaciones y perspectivas a futuro.

MARCO TEÓRICO

CAPITULO 1

F

ENÓMENO

BULLYING

- 1.1. Aspectos históricos sobre el bullying
- 1.2. Conceptualización del bullying
- 1.3. Tipos de bullying
- 1.4. Roles implicados en la dinámica del bullying
- 1.5. Perspectivas teóricas para el estudio del bullying
- 1.6. Factores relacionados con el bullying
- 1.7. Consecuencias del bullying
- 1.8. Prevalencia del bullying
- 1.9. Estrategias para la prevención del bullying
- 1.10. Instrumentos para la medición del bullying

1.1. ASPECTOS HISTÓRICOS SOBRE EL BULLYING

Como ya se ha mencionado en la introducción, los primeros estudios sobre el *bullying* se llevaron a cabo en países escandinavos en los años setentas (p.e. Ekman, 1977; Olweus, 1973; Pedersen, 1975; Pikas, 1975) aunque el estudio pionero se le reconoce a Peter-Paul Heinemann (1969, 1972) quien denominó al fenómeno de estudio como *mobbing*, concepto etológico utilizado para referirse a un grupo de animales que ataca a otro. Sin lugar a dudas, Dan Olweus fue el mayor desarrollador de investigación centrada en el tema del *bullying* (1973, 1978, 1985, 1986) y en la actualidad se le considera una autoridad en el tema pues ha dedicado más de cuatro décadas al estudio del *bullying*.

Mora-Merchán (2000, 2006) nos aporta una clasificación de los estudios realizados sobre el *bullying* distinguiendo tres periodos: Aparición de los primeros trabajos, Periodo de consolidación y Expansión internacional. El periodo inicial se distingue por la realización de estudios descriptivos en pocos países. En el periodo de consolidación el tema del *bullying* despierta un interés generalizado y las investigaciones se realizan en multitud de países, esto es, se da el inicio de la internacionalización del tema. El último de los periodos se distingue por una amplitud en los temas de estudio y el uso de metodologías diversas para abordar el problema, sin olvidar el alcance social que ha experimentado el fenómeno a través de los medios de comunicación. Este período significa la apertura a variados focos de atención dentro del problema: familias de los implicados, dinámica del grupo de escolares, papel del género, comprensión social de agresores y víctimas, entre otros.

En la década de los ochenta la investigación sobre el *bullying* se expandió principalmente a países como Reino Unido, Holanda y Japón, pero siguieron predominando los estudios escandinavos (Ortega y Mora-Merchán, 2000).

La década de los noventa se caracteriza por una expansión internacional de trabajos sobre la violencia escolar, principalmente en países europeos como Alemania, Bélgica, Holanda, Francia, Italia, Portugal y España; en Estados Unidos y Canadá en América; Japón en Asia y Australia y Nueva Zelanda en Oceanía. A la que siguen incorporándose recientemente países como Polonia, China e Israel. Otro elemento propio de la década de los noventa en cuanto al estudio del *bullying* se refiere, es el creciente interés por profundizar en el fenómeno investigando diferentes factores: las condiciones familiares de agresores y víctimas, la dinámica del grupo de alumnos/as, las diferencias de género.

Actualmente el tema del *bullying* se ha puesto "de moda". No es de extrañarse escuchar el noticiero o leer en los periódicos alguna temática del fenómeno *bullying*. Después de más de cuarenta años de investigación, es un tema con un marco teórico de referencia importante.

1.2. CONCEPTUALIZACIÓN DEL BULLYING

Si bien es cierto que coexisten diferentes concepciones, existe acuerdo en considerar al *bullying* como una subcategoría de la agresión interpersonal (Espelage y Swearer, 2003). Se acepta que el *bullying* es la denominación internacional consensuada, aunque se le añade otro elemento que es la exclusión social (Cajigas de Segredo, Khan, Luzardo, Najson y Zamaldive, 2004). A continuación, haremos una revisión de la evolución del concepto desde sus raíces etimológicas hasta las definiciones mayormente aceptadas en la actualidad.

El término *bullying* proviene del vocablo holandés "*boel*" que significa acoso y traducido al español es considerado como "intimidación". Es definido como la actividad hostil consciente, voluntaria, deliberada y repetida marcada por el desequilibrio de poder, la intención de dañar y/o amenaza de agresión. Suele ser unidireccional generando desequilibrio entre las partes (Albores, Saucedo, Ruiz-Velasco y Roque, 2011).

Peter Heinemann (1969) es uno de los primeros en definir este fenómeno al cual denominó "*mobbing*" y lo definió como la violencia incontrolada de un grupo sobre un individuo que interrumpe sus actividades ordinarias. Cuando la agresión termina, los miembros del grupo vuelven a sus actividades. El autor hace énfasis en la movilización repentina de un grupo que actúa con violencia sobre un individuo; es un sinónimo de violencia grupal.

Dan Olweus es el primero en acuñar el término *bullying*. Para Olweus un estudiante se convierte en víctima cuando está expuesto repetidamente y de forma intencional a acciones negativas que le causan daño, le hieren o incomodan, llevadas a cabo por otro estudiante o varios de ellos, existiendo un desequilibrio de fuerzas, es decir, una relación de poder asimétrica, haciendo que la víctima sea incapaz de defenderse (Olweus, 1998). En palabras del autor es "una conducta de persecución física y psicológica que realiza un alumno hacia otro, el cual es elegido como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que

difícilmente pueden salir por sus propios medios” (Olweus, 1983, p. 9). Este mismo autor en un trabajo posterior (Olweus, 1998) añade que “un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos”, y considera como acción negativa “toda acción que causa daño a otra persona de manera intencionada” (p.25). En conclusión, para Olweus existen tres características que van a determinar el *bullying*: que sea un comportamiento agresivo intencionado, repeticiones en el tiempo y desequilibrio de poder entre sus participantes (Olweus, 2007). Estos elementos integrados aclaran el panorama sobre la conceptualización del fenómeno *bullying*, volviéndose en uno de los conceptos más aceptados en la actualidad.

Roland (1989) entiende el *bullying* como un tipo de violencia continuada, física o psicológica, llevada a cabo por un individuo o un grupo sobre un individuo que no es capaz de defenderse a si mismo en dicha situación. Este autor en comparación con Heinemann nos indica que el agresor puede ser una persona o un grupo de personas y también empieza a diferenciar diferentes tipos de *bullying*. En cuanto a la víctima de *bullying* nos esboza a una persona incapacitada para ejercer un acto de defensa; un individuo rebasado por la situación. A la anterior definición a diferencia de la mencionada por Olweus, le hace falta mencionar que un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos (Olweus, 1991).

Siguiendo con las definiciones de *bullying* encontramos que autores como Whitney y Smtih (1993) recogen la definición de Olweus y la adaptan a la población inglesa, incluyendo qué no es *bullying* dentro de ella: Decimos que un niño o adolescente está siendo victimizado, o molestado cuando otro niño o adolescente, o un grupo de estos mismos, le dice cosas molestas o actúa de forma desagradable. Para estos autores también es *bullying* cuando un niño o joven es golpeado, pegado, se meten con él, encerrado en una habitación, le mandan notas desagradables, cuando nadie quiere hablar con él y cosas por el estilo. Estas cosas pueden suceder frecuentemente y es difícil para el niño o joven que es victimizado defenderse por si mismo. También es *bullying* cuando alguien es molestado repetidamente de forma desagradable. Pero no es *bullying*, cuando dos niños o jóvenes con la misma fuerza se pelean.

El Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo define *bullying* como “un continuado y deliberado maltrato verbal y modal que recibe una

persona por parte de otra u otras, que se comportan con la víctima cruelmente con el objeto de someterla, apocarla, asustarla, amenazarla y atentar contra la dignidad de la víctima" (Oñate y Piñuel, 2005, p.3).

Elinoft, Chafouleas y Sassu (2004) mencionan que el "*Bullying* es una forma de agresión hostil y proactiva, que implica tanto conductas directas e indirectas que son repetidamente dirigidas a un individuo o grupo percibido como más débil" (p. 888). Las conductas de acoso, o *bullying*, pueden ser físicas y verbales, a la vez que implican exclusión social (Craig, Henderson y Murphy, 2000).

El fenómeno *bullying* también puede ser definido como una forma de maltrato intencionado, perjudicial y persistente de un individuo o grupo de individuos, hacia otro al que convierten en su víctima habitual (Méndez y Cerezo, 2010).

Otra definición de *bullying* es "la intimidación que deliberadamente hace daño a una persona concreta físicamente, verbalmente, psicológicamente o socialmente. Esto implica el desequilibrio de poder donde una persona tiene el poder o la fuerza (p. ej., físico, mental, social o financiero) sobre el otro" (Olweus, 2001a, p.35).

El *bullying* también puede ser definido como un patrón de conducta en donde se escoge a un individuo como blanco de una agresión sistemática por parte de una o varias personas (Castillo y Pacheco, 2008), activa o pasivamente implicadas. Intimidaciones graves pueden conducir a un sentimiento de terror por parte de la persona objeto de intimidación. Los autores destacan el tipo de agresión del agresor donde puede tomar una postura activa con daños físicos o donde se puede esconder en agresiones pasivas que implican factores psicosociales de exclusión y humillación. En esta definición se deja ver la posibilidad de que la víctima experimente consecuencias con cierto nivel de gravedad.

Ortega y Mora-Merchán (2000) definen al *bullying* como una situación social en la que uno o varios escolares toman como objeto de su actuar agresivo a otro compañero y lo someten, por un tiempo prolongado a agresiones físicas, burlas, amenazas, exclusión o aislamiento social, aprovechándose de su inseguridad y sus dificultades para poder defenderse de las agresiones. Es de destacar el elemento social de esta definición, propio del enfoque ecológico que estos autores desarrollan a profundidad. La

temporalidad de las agresiones y la variedad de agresiones son otros elementos a señalar y que le dan cierta vigencia a la definición.

1.2.1. EL MALTRATO EN EL DEPORTE

Una vez analizado el concepto del *bullying* bajo las diferentes perspectivas teóricas, creemos pertinentes englobar este fenómeno dentro de los tipos de maltratos dados en el contexto deportivo.

El maltrato se refiere a aquellos actos volitivos que provocan o tienen el potencial de lesionar físicamente o provocar daños psicológicos (Crooks y Wolfe, 2007), y en el contexto deportivo, se puede experimentar de muchas maneras diferentes (Stirling, 2009). Los entrenadores, padres, directivos, funcionarios y los propios deportistas representan todas las víctimas posibles y los mismos autores del maltrato tanto relacional (v. gr. abuso emocional, abuso sexual, abuso físico o negligencia) como no relacional (v. gr. *bullying*, harassment, corrupción/explotación, maltrato institucional, trabajo infantil, asalto...).

1.2.2. DIFERENCIACIÓN DEL BULLYING, ABUSO Y HARASSMENT

Los conceptos de *bullying* y harassment pueden enriquecerse al ser abordados de forma conjunta. Aunque se refieran a fenómenos diferentes, ambos se relacionan como tipos de malos tratos de tipo no relacional. En una organización, en la cual haya un genuino respeto por las personas que allí interactúan, independientemente de la jerarquía, la probabilidad de ocurrencia de conductas abusivas es mucho menor (Heloani y Silva, 2012).

El abuso se define como un patrón de maltrato físico, sexual, emocional o negligencia por una persona en calidad de cuidador (v. gr. los padres y el entrenador deportivo), resultando en un daño real o potencial para el deportista (Stirling, Bridges, Cruz y Mountjoy, 2011).

El *harassment* se refiere a conductas no deseadas o forzadas que infringen los derechos humanos de una persona. Estas conductas se basan en un abuso de poder y confianza de una persona que toma una posición de autoridad preestablecida sobre el deportista como podrían ser el entrenador, un árbitro o directivo. Pueden ser motivos de *harassment* la raza, origen étnico, estatus socioeconómico, la cultura, la discapacidad, el género, la orientación sexual o las creencias religiosas (Stirling, 2009).

El *bullying* incluye agresiones físicas, sociales, verbales o psicológicas que están destinadas a provocar el miedo, la angustia o el daño a la víctima. Al igual que el abuso y el harassment, el *bullying* se basa en un desequilibrio de poder, donde el agresor suele tener mayor poder que su víctima. Estas agresiones son actos repetidos entre los mismos individuos durante un período prolongado de tiempo.

A pesar de esta diferenciación, sería necesario que futuras investigaciones clarifiquen con mayor precisión la estructura taxonómica con el fin de separar conceptos tan similares, así como diferenciar al *bullying* de la agresión (Rodkin, Espelage y Hanish, 2015).

1.3. TIPOS DE BULLYING

El *bullying* tiene diferentes formas de manifestarse (Wang, Iannotti y Nansel, 2009) marcadas por las conductas concretas que se activan: verbal (insultos, apodos), física (golpes, patadas, puñetazos), psicológica (chantajes, amenazas) y social-relacional (exclusión, aislamiento). Estos elementos los hemos visto integrados en algunas definiciones mencionadas en el punto anterior.

Así tenemos que el *bullying* puede manifestarse de manera verbal (burlas, insultos, humillaciones, abuso del gritar, amenazas y la intimidación), social (la exclusión de los grupos de pares o iguales, unirse en contra o burlas del grupo, la difusión de rumores,...), físico (golpes/patadas a la víctima, tomar o dañar los bienes personales de la víctima, empujar o dar puñetazos) y psicológico (acciones que dañen el autoestima de las personas, chantajes, persecución, tiranía, impedir a una persona de ir a un lugar, tener posesión de una persona, obligar a realizar hechos que la víctima no desea realizar,...). Estos tipos de *bullying* son fundamentales para la elaboración de nuestro instrumento ya que definen su estructura interna factorial de cuatro elementos, la misma que será abordada en la parte empírica de la presente tesis.

Otra tipología usada para clasificar las formas de manifestación del *bullying*, clasifican al acoso en directo o indirecto (Bjorkqvist, Lagerspetz y Kaukianen, 1992): maltrato físico directo como patear o pegar un puñetazo o maltrato físico indirecto como robar las pertenencias de una persona. La agresión verbal directa entre el agresor y la víctima se manifiesta a través de insultos o apodos, mientras que la agresión verbal indirecta podría darse a

través de rumores difundidos. Finalmente, la exclusión social directa es no dejar participar a una persona de una actividad y la exclusión indirecta es ignorarla.

Existen otras nuevas formas más específicas en las que se manifiesta el acoso como el *bullying* sexual y el *cyberbullying*. El *bullying* sexual se describe como un asedio sistemático de tipo sexual que puede hacer referencia a la orientación sexual de la víctima o referencias malintencionadas acerca de partes sexuales del cuerpo de la víctima.

En definitiva, es relevante analizar los diferentes tipos del *bullying* y sus particularidades ya que es de esperar que no causen los mismos efectos en el individuo, así como cada tipo de *bullying* probablemente se relacione con diferentes factores.

1.3.1. CYBERBULLYING

El fenómeno del *bullying* se va extendiendo hacia las nuevas tecnologías de la información, recursos que cada vez están más cercanos a la población y, en especial, a los niños y adolescentes quienes suelen hacer uso de estas tecnologías.

Smith, Mahdavi, Carvalho y Tippett (2006) y Smith et al., (2008), recientemente han estudiado un subtipo o una nueva forma de *bullying* que se da a través de medios electrónicos y que es denominado como *cyberbullying*. Para estos autores, el *cyberbullying* es una agresión intencional, por parte de un grupo o un individuo, usando formas electrónicas de contacto, repetidas veces, a una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí misma. Sin proponérselo, las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) han promovido esta nueva forma de intimidación y de acoso principalmente entre adolescentes (Buelga, Cava y Musitu, 2010).

Una de las particularidades del *cyberbullying* es el alcance que este tiene pues es muy fácil enviar un SMS ofensivo, subir una fotografía para burlarse de la víctima o crear una cuenta falsa en redes sociales para difamar a la persona. No es necesario estar cara a cara para llevar a cabo el acoso por lo que esto significa un duro golpe a la vulnerabilidad de las personas que no perciben estar seguras ni en sus propios hogares.

Considerando lo anteriormente expuesto se puede considerar sin ningún problema que el *cyberbullying* es un fenómeno derivado de los avances tecnológicos donde tanto *Internet*, las redes sociales y la telefonía celular surgieron como canales de comunicación y en muy poco tiempo se han vuelto necesarios, pero también son usados para realizar *bullying* a los demás.

1.3.2. LAS NOVATADAS (HAZING), UNA FORMA DE BULLYING

Deportistas de todos los niveles de rendimiento se someten a sí mismos y a sus compañeros a las famosas novatadas (Crow y Macintosh, 2009). En especial en el deporte universitario, parece que los deportistas más experimentados se aprovechan muy bien del deseo de pertenecer al equipo de los jugadores nuevos, incluso contando con la autorización de entrenadores y directivos para ejecutar estos rituales de iniciación. La cohesión de grupo y el deseo de pertenencia y el querer ser parte de la intimidación del equipo son factores relevantes que contribuyen al problema de las novatadas.

Las novatadas son un tipo de *bullying* frecuentemente presentes en el deporte y se define como toda actividad humillante o peligrosa que se espera lleve a cabo una persona para ingresar a un grupo, independientemente de la voluntad que esta tenga (Hoover y Pollard, 2000). Suele ser la víctima el deportista novato, de nuevo ingreso y el iniciador de la novatada el deportista experimentado del equipo. Las novatadas también son una forma de *bullying* grupal que ha estado vinculado a los programas deportivos (Case, 2015).

En México, son bien conocidos los rituales de iniciación que algunos equipos de fútbol y fútbol americano realizan a sus nuevos miembros. Lo mismo sucede con aquellos deportistas que participan por primera vez en una Olimpiada Nacional en cualquier deporte. Lamentablemente no tenemos datos empíricos que respalden estos hechos, siendo una labor pendiente de cubrir esta laguna en el conocimiento.

1.4. ROLES IMPLICADOS EN LA DINÁMICA DEL BULLYING

Los roles se refieren a la manera de involucrarse en situaciones de acoso. Tradicionalmente el *bullying* requiere de por lo menos dos roles bien diferenciados: el agresor y la víctima. A través del estudio de este fenómeno, se ha podido concluir que existen varios factores tanto personales como

contextuales, que determinan el rol que el niño o adolescente va tomar en esta dinámica. En concordancia con lo anterior, hay autores (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen, 1996) que proponen estudiar una serie de roles que los niños pueden tomar y que son muy útiles para analizar a detalle la dinámica del *bullying* (Salmivalli, Huttunen y Lagerspetz, 1997).

Desde esta perspectiva, los roles sociales que cada uno de los involucrados juega son los que definen su estado, de tal manera que se comportan según “los modelos de conducta esperados” en esa situación (Salmivalli, 1998). A continuación, se analizan los diferentes roles implicados en el *bullying*.

1.4.1. EL AGRESOR

El agresor o *bully* es el que domina y somete a su víctima. Actúa movido por un abuso de poder y un deseo de dominar a su víctima (Cerezo, 2006). Por lo general es físicamente fuerte, mantiene con frecuencia conductas agresivas y/o violentas. Son dominantes, impulsivos, muestran pobre manejo del conflicto y tolerancia a la frustración.

No son personas que suelen mostrarse empáticos por el sufrimiento de sus iguales (Arroyave, 2012). Más bien, son individuos que toman la iniciativa de maltratar a sus compañeros e instiga a otros para que lo hagan de manera sistemática. Suelen exhibir conductas agresivas y generalmente violentas con los iguales que consideran débiles (Cerezo, 2009), siendo la emoción fundamental que los mueve a actuar la desconfianza.

Son personajes que promueven una imagen que inspira temor en la víctima, argumentando la provocación como suficiente para justificar sus acciones (Avilés, 2006); suele ser hábil ante ciertas conductas sociales, evitando ser descubierto y sobre todo evadiendo posibles castigos (Ortega, 2000) de las autoridades o instituciones. Finalmente, los agresores creen tener buena reputación y se perciben socialmente populares (Buelga, Musitu, Murgui y Pons, 2008). Esto en parte podría ser porque son sujetos populares, aceptados y que reciben aprobación de sus actos principalmente por su público seguidor.

1.4.2. LA VÍCTIMA

Las personas víctimas son las que sufren la violencia y son sometidas por el agresor. Suelen ser más débiles físicamente que los agresores, tímidas, con alta tendencia al disimulo, aisladas, inseguras y poco asertivas. Suelen ser pasivas o sumisas frente a la agresión a la que son sometidas demostrando una actitud de cobardía (Cerezo, 1998). Acostumbran a no responder al ataque y sufrir en silencio este ataque que afecta su desarrollo psicosocial derivando en una baja autoestima y pobres habilidades sociales.

Pikas (1989) considera dos tipos de víctima. Por un lado, tenemos a la víctima pasiva o indefensa, que se distingue por no haber realizado acciones para provocar la intimidación y suele representar gran parte de los victimizados. Por el otro lado, se encuentra la víctima provocadora o activa quien, de alguna forma, ha contribuido a ser intimidado por sus compañeros. Con su comportamiento despiertan reacciones negativas en las personas que los rodean

En algunas ocasiones se puede encontrar individuos que juegan ambos roles denominados por Salmivalli y Nieminen (2002) como víctimas-provocadores. Son niños o adolescentes víctimas que en algún momento también han sido acosadores o provocadores. Un riesgo mayor es que las víctimas se conviertan en agresores con el paso del tiempo (Haltigan y Vaillancourt, 2014) como una posible consecuencia o secuela a largo plazo donde el daño provocado por la victimización cause efectos a largo plazo en la víctima (McDougall y Vaillancourt, 2015). Hace falta mayor investigación que se centre en el impacto de la victimización, el tipo de *bullying* experimentado y sus consecuencias a largo plazo en la víctima. Es probable que los diferentes tipos de *bullying* provoquen consecuencias diferentes por la naturaleza propia de la agresión.

1.4.3. LOS ESPECTADORES (OBSERVADORES)

El espectador es el que suele observar las agresiones sin llegar a involucrarse de manera activa. Son personajes que presencian en primera fila los episodios de intimidación pero que prefieren no verse envueltos en esta dinámica sin conscientizar que, de alguna manera, hacen posible la agresión al no denunciarla.

Sullivan, Cleary y Sullivan, (2005) consideran que los espectadores asumen diferentes roles, destacando los siguientes: "compinches" que suelen ser amigos íntimos del acosador; "reforzadores" apoyan la intimidación; "ajenos" se mantienen neutrales y toleran también la intimidación, y por último, los "defensores" son los que no suelen mantener su apoyo al acosador, rechazando su conducta y apoyando a la víctima.

1.4.4. EL SEGUIDOR

El *bullying* generalmente se lleva a cabo en las que varios miembros del grupo están presentes y en el escenario del *bullying* las personas involucradas toman diferentes roles de participación.

Los seguidores son las personas que suelen unirse al líder y participar activamente en el acto de la intimidación. Estos personajes suelen darle apoyo moral al agresor, desempeñan la tarea de ayudante o asistente del agresor, sujetan a la víctima, participan de manera activa de las agresiones, pero sin ser los iniciadores del *bullying* y, son un elemento importante para que este tipo de comportamientos se mantengan durante un tiempo prolongado. En pocas palabras, son el mejor aliado y cómplice del agresor.

Este tipo de participación ha sido poco estudiada pues el mayor de los análisis suele centrarse en la figura directa del agresor y la víctima por lo que poco se sabe sobre el perfil psicosocial del seguidor.

1.4.5. EL REFORZADOR

El reforzador al igual que el seguidor, a través de su comportamiento fomentan el mantenimiento del *bullying* pues parte de su participación consiste en animar al agresor para que continúe con las agresiones, pero no atacan de una manera activa a la víctima. Suelen reírse de la situación de la víctima o hacer comentarios de aprobación de las agresiones. También refuerzan la conducta del agresor incitando, observando o siendo el público que se divierte y que disfruta del *bullying* en primera fila. Son los terceros en la escala de jerarquías, después de los seguidores y el agresor quien es el líder del grupo.

1.4.6. EL DEFENSOR

Hay niños y/o adolescentes cuyo comportamiento es claramente *anti-bullying*. El niño y/o adolescente defensor es el que tiene la valentía de defender y ayudar a la víctima a través de la acción directa, enfrentándose al agresor o dando aviso a algún adulto que sea capaz de frenar las agresiones a la víctima. Ofrece su ayuda directamente a la víctima poniéndose de su lado a través de una actitud empática hacia su situación y realizando intentos por frenar los actos de *bullying*.

1.5. PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA EL ESTUDIO DEL BULLYING

A manera de introducción podemos decir que el fenómeno del *bullying* por naturaleza integra elementos sociales que hacen complejo su estudio. Sin embargo, existen algunas perspectivas teóricas para el estudio del *bullying* que contemplan estos elementos y otras perspectivas que, centran su análisis en otros aspectos por lo que creemos necesario estudiar las principales perspectivas que se han utilizado para examinar el tema del *bullying* con el fin de integrar cada una de las aportaciones.

En principio, los enfoques biológicos entienden a la violencia escolar como un homólogo de la agresión donde una especie reacciona al sentirse amenazada por otra.

Por otro lado, la perspectiva psicológica define que un fenómeno de acoso implica una relación de poder donde se da una agresión “gratuita” de forma constante y persistente.

Los enfoques socioculturales se centran en las motivaciones y sentidos más profundos del *bullying*. Según esta perspectiva, la violencia permite establecer jerarquías en el grupo de pares ya sea como defensa de uno mismo, de otros o del territorio con el fin de resolver conflictos, causar daño a otros, catarsis o por reivindicación social (Varela, Tijmes y Sprague, 2009).

Basándose en lo anteriormente expuesto se plantean tres enfoques para el estudio y la comprensión del *bullying*: la perspectiva clínica más centrada en la problemática de la víctima y en las acciones cometidas por el agresor para hacerle la vida difícil; el enfoque grupal centralizado en los procesos grupales y en los diferentes roles que juegan todos los participantes; el enfoque ecológico

que centra el tema en la influencia de los factores ambientales implicados en el *bullying*.

1.5.1. PERSPECTIVA CLÍNICA

Los primeros estudios sobre *bullying* están influidos por la metodología y perspectiva teórica de la agresividad humana que tiende a concebir el maltrato entre iguales como una categoría del comportamiento agresivo (Olweus, 1998). Esta visión del problema se enfoca en los aspectos inmediatos de la conducta agresiva, centrándose en describir la situación concreta de la víctima. Desde ésta perspectiva, es razonable esperar que la agresión de un grupo de compañeros sea más desagradable para la víctima y que le produzca mayores daños individuales. Poco a poco el enfoque se va desplazando al estudio del rol del agresor a través del análisis de las acciones negativas perceptibles que derivan en una secuencia de agresión. Para poder contemplar el fenómeno desde una perspectiva más amplia, haría falta entender que el *bullying* se produce en grupos por lo que se requiere analizar la dinámica que lleve al entendimiento de los mecanismos de grupo que se activan cuando se dan las conductas agresivas propias del *bullying* donde hay una víctima con pocas posibilidades de escapar de una degradación social inminente. Los compañeros, tras presenciar los ataques, percibirán a la víctima como una persona de poco valor y que se merece que le peguen.

1.5.2. PERSPECTIVA GRUPAL

Esta perspectiva teórica sugiere que el *bullying* es un fenómeno grupal donde los integrantes del grupo juegan papeles importantes que refuerzan o castigan la conducta del agresor. La reiteración de las conductas de maltrato supone un riesgo psicosocial tanto para el agresor como para la víctima, pero también para los compañeros del grupo (Collel y Escudé, 2006). Las investigaciones advierten que los estudiantes observadores no son tan neutrales (Salmivalli, 1999). El espectador no es necesariamente pasivo pues suele respaldar los actos de intimidación. "Hacer nada" tiene efectos sobre el evento real de agresión o dicho de otra manera las víctimas no son diferentes... el grupo decide la diferencia (Robinson y Maines, 1977). El trabajo realizado por Salmivalli et al. (1996) sobre el análisis de los diferentes roles que juegan todos los involucrados en la dinámica del *bullying*, sirve para entender la perspectiva grupal y en la medición del impacto de los pares para mantener la agresión presente sin

darse cuenta que esa misma fuerza la podrían utilizar para ponerle fin a la dinámica del *bullying*.

Además de la familia, las características personales y los mecanismos grupales en la violencia escolar se ha estudiado la influencia de la sociedad (Jiménez, 2007). Pero no podemos dejar de señalar que las actitudes sociales ante la violencia, la legislación contra el problema del maltrato infantil, el nivel socioeconómico de las familias, las áreas geográficas donde se establecen las escuelas, la violencia de los medios de comunicación y los niveles de violencia en general presentes en la sociedad, tienen su reflejo dentro de ésta.

1.5.3. ENFOQUE ECOLÓGICO

El modelo ecológico busca analizar la violencia escolar desde una perspectiva evolutiva y a distintos niveles incluyendo, junto con la interacción de los estudiantes en la escuela, la que existe en la familia, la calidad de la colaboración entre la escuela y la familia, la influencia de los medios de comunicación o el conjunto de creencias, de valores y estructuras de la sociedad (Díaz, Martínez y Vázquez, 2011). De acuerdo con la teoría ecológico-social de Bronfenbrenner (1979), el ser humano se encuentra envuelto por diversos sistemas que condicionan su desarrollo. Se entiende el desarrollo humano como una interacción bidireccional entre los individuos y los múltiples sistemas en los que se desenvuelve:

El microsistema es aquel nivel o sistema más cercano a la persona compuesto por familia, escuela, grupo de iguales y el vecindario. Corresponde al patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado en el que participa.

El mesosistema comprende la interacción de dos o más entornos en los que la persona participa activamente. En el caso de los alumnos podrían ser la escuela y el grupo de compañeros de equipo deportivo.

El exosistema se refiere a uno o más entornos en los que la persona en desarrollo no está incluida directamente, pero en los que se producen hechos que afectan lo que ocurre en los entornos en los que la persona si está incluida.

El macrosistema se refiere a los marcos culturales o ideológicos que afectan transversalmente a los sistemas de menor orden (microsistema,

mesosistema y exosistema). Lo configuran los valores culturales y políticos de una sociedad, los modelos económicos y condiciones sociales.

Todos estos sistemas interactúan entre sí influyéndose mutuamente, ejerciendo influencias relevantes en el microsistema de convivencia escolar galvanizado en normas, convenciones, canales de comunicación que inciden en los complejos procesos de relaciones entre iguales que muchas veces pasa desapercibido para los adultos (Ortega, 1998a, 1998b). Trabajar el *bullying* desde la perspectiva ecológica nos asegura un trabajo más integral, que no sólo busque disminuir los factores de riesgo en el colegio, o en la familia, o en los grupos pares, sino que busque intervenir sobre todos ellos en su conjunto, y en los demás entornos en los cuales se desarrolla la persona.

1.5.4. MODELO SOCIAL-ECOLÓGICO DIÁTESIS-ESTRÉS PARA EL ESTUDIO DEL BULLYING

De acuerdo con los modelos de diátesis-estrés, el desarrollo de los problemas psicológicos se produce a través de la interacción de las vulnerabilidades biológicas y cognitivas de un individuo y las experiencias estresantes. La participación en el *bullying* se entiende como una experiencia estresante influenciada por múltiples factores de estrés social. Las experiencias estresantes pueden ser exacerbadas por las vulnerabilidades biológicas y pueden activar las vulnerabilidades cognitivas.

La diátesis cognitiva se entiende como una perspectiva distorsionada a través de la cual los individuos interpretan acontecimientos y experiencias de la vida (Hammen y Rudolph, 2003). Cuando los acontecimientos negativos se atribuyen a esquemas cognitivos globales, estables, e internos, y las creencias negativas sobre uno mismo, el mundo y el futuro, las personas tienen mayor riesgo de internalizar y externalizar sus problemas.

La integración de este modelo socio-ecológico diátesis-estrés como parte de los modelos que estudian al *bullying* y la victimización, es una posibilidad de entender mejor todos los elementos involucrados en la victimización y el *bullying* ya que el modelo es capaz de reconocer la naturaleza compleja de múltiples entornos involucrados como el familiar, el deportivo el barrio, la escuela y la comunidad para integrarlos en un mismo modelo. Sin embargo, el modelo es aplicable preferentemente en los casos en los que el *bullying* y la victimización contribuyen a importantes problemas de salud mental. Para

Swearer y Hymel (2015), cuando el *bullying* y la victimización conducen a dificultades clínicas, la aplicación de esta perspectiva socio-ecológica diátesis-estrés es lo más adecuado.

1.6. FACTORES RELACIONADOS CON EL BULLYING

Sin lugar a dudas, la problemática del *bullying* en la actualidad es de gran interés para las sociedades en general y encontrar soluciones se convierte en una necesidad imperante. Sea en las escuelas, las empresas o el deporte, encontrar aquellos factores de riesgo y protección no es tarea sencilla pues el fenómeno a demostrado ser una problemática multicausal.

Una de las líneas de investigación sobre el fenómeno *bullying* se ha centrado en analizar los factores relacionados con la implicación directa de los escolares, ya sea atendiendo a factores individuales, del contexto familiar (Povedano, Hendry, Ramos y Varela, 2011), aspectos grupales (Salmivalli, 1998) o factores socio-culturales. A continuación, profundizaremos en cada uno de ellos.

1.6.1. FACTORES PERSONALES

De las condiciones individuales implicadas en la dinámica del *bullying*, destacan el sexo (en general sufren más *bullying* los hombres que las mujeres), la edad (la mayor frecuencia de *bullying* suele presentarse entre los 10 y los 14 años de edad). También se ha encontrado que conforme aumenta la edad, disminuye el riesgo de sufrir *bullying*), las características físicas (aquellos niños con un físico débil suelen sufrir más *bullying*), la autoestima (el perfil de la víctima indica baja autoestima), la empatía, el nivel de agresividad, el consumo de sustancias adictivas como el tabaco y el alcohol (Kuntsche, Knibbe, Engels y Gmel, 2007).

En cuanto al rol de la víctima agresiva o agresor víctima, autores señalan (Kokko y Pulkkinen, 2000; Valdés, Yañez y Carlos, 2013) que son sujetos que suelen presentar síntomas de conducta externalizante (Andreou, 2000) lo cual apunta a que tanto los agresores y agresores-víctimas son sujetos con alto riesgo psicosocial por la tendencia que tienen estos comportamientos a mantenerse en el tiempo.

La personalidad es una de las principales variables que han sido estudiadas y relacionadas con el *bullying*; tanto la personalidad del agresor

como de la víctima de *bullying* marcan un perfil de estudio. Mynard y Joseph (1997) encontraron que el agresor muestra una tendencia al psicoticismo mientras que las víctimas a la introversión y la baja autoestima. Parece claramente diferentes el perfil del agresor y de la víctima que hace que la situación de *bullying* se mantenga, combinado todo ello con una serie de factores ambientales, sociales y grupales. Cerezo (2001b) en cuanto al perfil de personalidad del agresor nos indica un elevado nivel de psicoticismo, extraversión y sinceridad, junto a un nivel medio de neuroticismo. Este mismo autor en cuanto al perfil de la víctima nos indica la alta puntuación en neuroticismo, altos niveles de ansiedad e introversión, justo alcanzando valores opuestos a los agresores.

1.6.2. FACTORES GRUPALES

Como lo hemos visto en el punto 1.5.2., existen factores grupales involucrados en la dinámica del *bullying*. Salmivalli et al. (1996) fueron los primeros investigadores en considerar estos procesos grupales. Ser víctima o agresor era equivalente a tener un rol social dentro del grupo de clase. Bajo esta perspectiva, la dirección de la investigación se centra en el carácter grupal del *bullying* encontrando relación entre los roles de alumnos, padres e incluso figuras de autoridad institucional como los docentes, los jefes administrativos o entrenadores deportivos.

El agresor suele desarrollar una relación hostil con las figuras de autoridad dentro de los grupos... son los que menos quieren al docente (Cerezo y Ato, 2010; Lucas, Pulido y Solbes, 2011).

No cabe duda que el fenómeno del *bullying* se encuentra enmarcado en las interacciones sociales del grupo (Castells, 1998) donde es importante la forma de resolver los conflictos entre los integrantes a través de las normas y la ejecución de los roles. Cobra entonces cierta relevancia el estudio sistemático de los roles que se presentan en el fenómeno del *bullying*, rompiendo con la tradición donde hay un agresor y un agredido. Bajo esta dinámica, encontramos estudios que analizan el rol del docente y su participación activa/pasiva en el fenómeno. Se espera que dentro del aula el docente sea mediador de las agresiones hacia la víctima como en el contexto deportivo se esperaría que el entrenador acon esta función.

La participación del docente dentro de los programas de prevención es crucial para el buen funcionamiento de los mismos.

1.6.3. FACTORES FAMILIARES

La vida en el hogar y su relación con el niño o adolescente que intimida a otros, apunta a factores de crianza inestables por parte de los padres y ciclos coercitivos de interacción familiar (Dishion y Tipsord, 2011), junto con otros aspectos familiares como la disfunción, el maltrato infantil, dinámica familiar conflictiva y, en general, un ambiente hostil y de constante exposición a la violencia trasladado a las aulas de clase o los campos deportivos donde los menores se desarrollan y tienen contacto con sus compañeros.

Existen diferentes factores familiares que están implicados en la dinámica del *bullying*, tales como los conflictos intraparentales, violencia intrafamiliar, las rupturas en la relación de los padres, situaciones que afectan de alguna manera en los menores.

Se ha encontrado que tanto víctimas como agresores son sometidos a un trato familiar coercitivo y hostil (Romera, Del Rey y Ortega, 2011) o están expuestos al conflicto o violencia entre adultos.

En el fenómeno del *bullying* los padres son los que menos se enteran de lo que sucede; tienen conocimiento más por los hijos que por el colegio (Arroyave, 2012). Además, los padres pueden tener la sensación de que su hijo no es tan fuerte y sobreprotegerlo.

En las familias de las víctimas, cuando se conoce el maltrato en el que está implicado el menor, el hijo se vuelve el tema central y se presenta en las padres sensaciones de impotencia para manejar dicha situación. Los hijos se muestran desconfiados de sus padres (Jansen, Veenstra, Ormel, Verhulst y Reijneveld, 2011; Trautmann, 2008).

Un factor que se ha asociado a la aparición del *bullying* en niños y jóvenes, son las características de las familias de los agresores. Los padres exhiben pocas habilidades para la resolución de problemas, así como para mantener relaciones estables con otros adultos; son inconsistentes y/o abusivos con la disciplina, y no siempre están interesados en conocer el paradero de sus hijos (Cabezas y Monge, 2007; Paredes et al., 2011).

1.6.4. FACTORES SOCIO-CULTURALES

Las organizaciones o instituciones en general son el reflejo de la violencia social (Cajigas de Segredo et al., 2004) y, sobre todo, las desigualdades económicas, socio-culturales, raciales y de género. En América Latina el *bullying* no puede estar ajeno a estos elementos socio-culturales antes mencionados, haciéndose necesario el estudio de los mismos para el adecuado manejo de la problemática.

El consumo de drogas (Tharp-Taylor, Haviland y D'Amico, 2009) y la portación de armas (Nansel, Overpeck, Haynie, Ruan y Scheidt, 2003) son conductas relacionadas con el fenómeno del *bullying*. Principalmente estas conductas delictivas se asocian al perfil del agresor.

La influencia de los medios de comunicación de masas como la televisión es otro elemento socio-ambiental a considerar dentro de la dinámica del *bullying*. El contenido violento en los videojuegos también se ha venido estudiando (Etxeberria, 1998) así como la accesibilidad de las tecnologías de la información (TICS) que según Castillo y Pacheco (2008), han propiciado que se den formas diferentes de *bullying* en jóvenes mexicanos.

Para algunos autores es necesario analizar el fenómeno del *bullying* en diferentes contextos al llamado mundo occidental (Romera et al., 2011) debido a las posibles diferencias entre países desarrollados y países en vías de desarrollo donde la desigualdad social pueda dañar el equilibrio de una sociedad aumentado así la tendencia al uso de la violencia (Del Rey y Ortega, 2008). En un país como México, donde en terminos generales la violencia supera las posibilidades de control del estado y la sociedad civil, los niños y jóvenes lejos de aprender reglas adecuadas de convivencia, aprender patrones inadecuados como es el caso del *bullying* (Castillo y Pacheco, 2008). El deporte como construcción social no está exenta de estas situaciones ambientales, volviéndose cada vez más necesario para todos los involucrados estar preparados para responder de manera adaptativa protegiendo esos espacios de recreación y divertimento.

1.7. CONSECUENCIAS DEL BULLYING

Las secuelas del *bullying* pueden llegar a observarse incluso muchos años después que la víctima sobrepasa la edad escolar; tanto en el estrés psicológico

general como en trastornos psiquiátricos específicos en la edad adulta (Arroyave, 2012).

Entre las principales consecuencias que podemos analizar en las personas que son víctimas de *bullying*, son la ansiedad, fobias y depresión. La más usual de las fobias es la de tipo escolar. También se presentan alteraciones de tipo conductual como puede ser el llanto, los pataleos y los deseos de quedarse en casa sin querer ir a la escuela. En cuanto a la relación entre depresión y *bullying*, Pares, Brindis, Ángeles y Sanabria, (2008) han encontrado asociaciones entre estas dos variables tanto en la víctima como en el agresor. La víctima suele presentar trastornos del sueño, estado de ánimo negativo, cansancio, nerviosismo y en general la sintomatología de la depresión. En cuanto a la conducta del agresor se asocia síntomas de depresión, Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) y hasta el diagnóstico de conducta disocial (Salmon, James y Smith, 1998).

Otra posible consecuencia importante e impactante del fenómeno del *bullying* es la idea suicida e intento de suicidio. Los pensamientos suicidas se presentan tanto en víctimas como acosadores, más en mujeres que en hombres (Arroyave, 2012). Existe una relación directa entre el *bullying* y el suicidio.

Por ello, se puede considerar el fenómeno *bullying* como una forma grave y específica de conductas agresivas hacia individuos determinados (Cerezo, 2001a), incluso llegando a consecuencias lo suficientemente graves como para atender los casos que se presenten.

El absentismo escolar es frecuente en las víctimas de *bullying*, relacionado con un deterioro del rendimiento escolar, y que antes de la agresión no se presentaba. Hay instituciones donde el fenómeno del *bullying* se encuentra profundamente arraigado y donde se convierte en una causa mayor de deserción o fracaso escolar.

1.8. PREVALENCIA DEL BULLYING

La prevalencia del *bullying* es relativamente similar en los países desarrollados, afectando directamente a la mitad de la población escolar (Gómez et al., 2007). Según la mayoría de las estimaciones, más de un tercio de la población infantil y adolescente informa de ser víctima de *bullying* en alguna ocasión, llegando a ser víctimas regulares entre el 5% y el 10% (Álvarez, 2009). Diversos trabajos

coinciden en estos porcentajes de victimización (Olweus, 1993; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999; Nansel et al., 2001) aunque otros autores estiman una prevalencia de entre el 15 y el 20% (Batsche y Knoff, 1994; Cerezo y Ato, 2005; Whitney y Smith, 1993).

Analitis et al. (2009) aseguran que es más probable que encontremos víctimas de *bullying* en Austria, Holanda, España, Suiza y Reino Unido, y menos probable en Francia, Grecia y Hungría. Se pueden encontrar estudios que reportan hasta un 9% en Suecia hasta casos extremos como el de Lituania donde las cifras llegan al 54% por lo que valdría la pena hacer una revisión de la prevalencia por país.

En uno de los trabajos realizados por Olweus (2001) en Noruega, encontró que el 7.4% de los adolescentes en edad escolar se considera agresor y que el 8% manifiesta haber sido víctima de *bullying*.

En países como Austria y España el número de víctimas se encuentra alrededor del 14-15% y el de agresores entre el 6-7% (Klicpera y Gasteiger-Klicpera, 1996; Serrano e Iborra, 2005). El Defensor del Pueblo (2007) informó que entre el 27 y 32% de los estudiantes de secundaria, sufrían de *bullying* verbal.

En cuanto a la realidad portuguesa Pereira et al. (1996) encontraron un 16% de agresores y un 26% de víctimas, cifras similares a las encontradas en Austria y España. Por otro lado en Italia se informa de porcentajes similares en víctimas con un 17.5% en alumnos de primaria (Fonzi et al., 1999). En un trabajo realizado en Grecia se encontró que el 8.4% de los estudiantes había sufrido de victimización, de los cuales el 11.5% eran niños y el 6.4% niñas (Skapinakis et al., 2011).

Los porcentajes de incidencia encontrados en otros países europeos como Reino Unido e Irlanda son algo inferiores. Smith y Shu (2000) hablan de un 12.2% de víctimas y un 3% de agresores en Reino Unido, y Byrne (1994) comenta que la incidencia de víctimas y agresores en Irlanda es alrededor del 5% en ambos grupos. En otro estudio llevado a cabo en Inglaterra, Whitney y Smith (1993) realizaron un estudio con estudiantes de primaria y secundaria encontrando que el 27 % de los estudiantes de primaria eran acosados "alguna vez" o de forma más frecuente (un 10% era agredido al menos una vez a la semana o más).

Datos procedentes de Estados Unidos (Nansel et al., 2001) muestran que alrededor del 13% de los estudiantes afirman ser víctimas de acoso escolar y el 10.6% informan ser agresores. En los estudios llevados a cabo en España por Ortega (1994) y Cerezo (1998) se ha observado que aproximadamente un 15-16% de los estudiantes de educación secundaria están implicados en conductas propias del *bullying*, distribuidos del siguiente modo: el 5% como víctimas y el 10-11% como agresores.

En Latinoamérica los porcentajes suelen ser más elevados en comparación con los datos encontrados en Europa. En el caso de Chile los porcentajes de aparición llegan al 46% (Harel-Fisch et al., 2011), la prevalencia de agresores es del 10% y el de víctimas el 12%.

Estudios realizados con muestra colombiana muestran que el 46% de los estudiantes encuestados reporta haber agredido alguna vez a otro y el 43% reporta haber sido víctima (Paredes, Álvarez y Vernon, 2008).

Las investigaciones relacionadas con el *bullying* en México son escasas (Castillo y Pacheco, 2008). En México entre el 20 y 32% de los estudiantes afirma estar expuesto a cualquier tipo de violencia (Caballero-Hoyos y Pineda-Lucatero, 2011; MacPherson, Gushulak y Macdonald, 2007). En datos muy similares, Arroyave (2012) posiciona en un 40% la prevalencia de casos de *bullying* en México. Por otro lado, Archundia (2008) menciona que la incidencia de *bullying* en México es del 77%, en los estudiantes de primaria y secundaria. Estos datos nos indican que en México estamos por encima de la media de otros países en cuanto a la incidencia del *bullying*. Según el Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje, los índices de violencia se han incrementado, posicionando a México en el primer lugar con mayor violencia verbal, física, psicológica y social entre alumnos de educación básica (Plascencia, 2011) en parte debido a la ola de violencia presente en nuestro país.

1.9. PROGRAMAS PARA LA PREVENCIÓN DEL BULLYING

Defendemos la idea de que todo programa que pretende manejar aspectos preventivos, en su mayoría debe estar fundamentado en investigaciones previas. Bajo esta visión, encontramos una serie de anomalías pues son más los casos de programas que se aplican sin haber cumplido con esta máxima. La base de estos programas suele ser la experiencia de enfrentar en el día a día con la problemática.

El número de programas para la prevención del *bullying* se ha incrementado sustancialmente a partir de la década de los 90's (Bradshaw, 2015).

Uno de los programas de prevención del *bullying* más estudiados es el *Programa de Prevención del Bullying Olweus* (Olweus, 2005), que es un modelo de prevención de múltiples componentes. Algunas investigaciones acerca del *Programa de Prevención del Bullying Olweus*, han reportado disminución del *bullying* y conducta antisocial principalmente en países europeos.

El *programa KiVa* es otro programa europeo con impacto a nivel nacional y que ha obtenido resultados positivos en la lucha contra el *bullying* y la victimización. Se ha demostrado impactos significativos sobre el *bullying* y victimización entre los estudiantes de los grados 4-6, así como para los jóvenes en los grados 1-9 (Bradshaw, 2015).

En España, algunos programas preventivos basados en la investigación son, por ejemplo: "Cómo prevenir la violencia escolar" (Ortega, 1998a); "Enseñar a ser persona y a convivir. Un programa para secundaria" (Trianes y Fernández-Figares, 2001); "Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión" (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004), "Educación emocional para la prevención de la violencia" (Caruana, 2005) y "Programa Ayuda entre iguales" (Cowie y Fernández, 2006), entre otros (Garaigordobil, 2002). En otros países también encontramos programas orientados en la prevención del *bullying* y en algunos casos su tratamiento (Smith y Sharp, 1994).

1.10. INSTRUMENTOS PARA LA MEDICIÓN DEL BULLYING

En el ámbito internacional en cuanto al tema del *bullying* se refiere, existen tres preocupaciones: la conceptualización, el diseño de programas de intervención y la evaluación o medición. La medición del *bullying* es un tema que requiere de atención inmediata; manteniendo esa visión de la problemática sería recomendable una revisión de las técnicas y los instrumentos más usados para la medición del fenómeno *bullying*.

Existen diferentes formas para evaluar o medir el *bullying*: técnicas sociométricas, nominación por pares, análisis cualitativo, observación conductual y, los más utilizados, los auto-informes. El instrumento de auto-informe es a través de escalas o cuestionarios que es la técnica cuantitativa por

excelencia. Algunos de los cuestionarios en castellano que son utilizados para la medición del *bullying* en el contexto académico son “Cuestionario auto-administrado de *Bullying, Fighting and Victimization*” (Espelage y Swearer, 2003), “Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales” (Ortega, Mora y Mora-Merchán, 1995); “Test Bull-S” de Cerezo (2000); “Cuestionario sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria” (Defensor del Pueblo, 2007); “Cuestionario sobre problemas de convivencia escolar” (Gázquez, Cangas, Padilla, Cano y Pérez- Moreno, 2005), entre otros.

CAPITULO 2

B

ULLYING EN EL

CONTEXTO DEL

DEPORTE Y DE LA

ACTIVIDAD FÍSICA

- 2.1. **Bullying en el contexto de la actividad física**
- 2.2. **Bullying en el contexto deportivo**

2.1. BULLYING EN EL CONTEXTO DE LA ACTIVIDAD FÍSICA

Comparado con el número de investigaciones que actualmente se realizan para estudiar el *bullying* en el contexto educativo y laboral, siguen siendo escasas las investigaciones que estudian este fenómeno en el contexto del deporte y la actividad física.

En el contexto de la educación física, el *bullying* comprende todas las formas de actitudes agresivas, intencionales, repetidas y continuada que ocurren sin motivación evidente y de forma oculta, siendo adoptadas por uno o más estudiantes contra otro(s), dentro de una relación asimétrica de poder (Guimarães y Prat, 2008). De acuerdo con Guimarães y Capinnusú (2007), este fenómeno puede ocurrir durante las clases de educación física o actividades curriculares, en actividades deportivas durante los recreos y/o en actividades extracurriculares de esta asignatura (v. gr. paseos, excursiones, torneos y campeonatos escolares) y externos al centro escolar (ámbito extraescolar, clubes y juegos en la calle).

La víctima desarrolla miedo y rechazo al contexto en el que sufre la violencia. Este rechazo al contexto es la causa de que nos encontremos con alumnos para los cuales las clases de educación física son un auténtico castigo que los expone vulnerablemente ante el resto de sus compañeros, dicho rechazo puede originar también que dejen de practicar cualquier actividad física o deporte durante los siguientes cursos. Por ello es tan importante que el docente preste atención a este tipo de situaciones y pueda atajarlas antes de que sea demasiado tarde (Borja, 2012).

Fernandes de Oliveira y Votre (2006) nos relatan algunos casos típicos de *bullying* ocurridos durante las clases de educación física con niñas y niños de las escuelas públicas de Río de Janeiro. A través de estos relatos podemos concluir que el género es una variable demográfica de importancia ya que en estos relatos las niñas se convierten en un blanco fácil de victimización debido a la poca o nula participación en las clases de educación física. Los chicos, por su parte, están descalificados si no se acercan a las expectativas de desempeño. La descalificación y rechazo son dadas por los estereotipos que se esperan de cada sexo construido por la sociedad, de acuerdo con el que las niñas tienen que ser graciosas y físicamente débiles por lo que no deben participar en juegos varoniles.

Propuestas eficaces desde el área de Educación Física deben prevenir y reducir al máximo posible o eliminar por completo las conductas de *bullying*. Para eso, el profesor de educación física deberá iniciar estrategias utilizando la educación en valores desde la educación infantil (Botelho y Prat, 2008).

A continuación, se hará una revisión de investigaciones realizadas tanto en el contexto de la actividad física como del deporte. Como se puede apreciar, las investigaciones son muy variadas y existe poca consistencia en los resultados por lo que sigue siendo un área por explorar.

2.1.1. BULLYING, SOBREPESO Y OBESIDAD

No suena descabellado pensar que la clase de educación física es el lugar ideal para promover en niños y jóvenes hábitos saludables a través de estilos de vida activo donde la realización de ejercicio físico sea importante. Una parte de la investigación desarrollada se ha centrado en estudiar el *bullying* en niños y jóvenes con problemas con el peso, en concreto la victimización relacionada con el sobrepeso y la obesidad desde diversas perspectivas (Faith, Leone, Ayers, Heo y Pietrobelli, 2002; Jensen, Cushing y Elledge, 2013; Peterson, Puhl y Luedicke, 2012; Puhl, Luedicke y Heuer, 2011; Stankov, Olds y Cargo, 2012; Storch et al., 2007). En definitiva, la victimización en relación con el peso se ha convertido en un hecho recurrente entre los jóvenes con sobrepeso, aunque se sigue teniendo poco conocimiento acerca de las percepciones y observaciones de las burlas en función del peso y el *bullying* entre adolescentes.

En un trabajo realizado por Puhl, Luedicke y Heuer (2011) donde se observaron las reacciones de 1555 adolescentes estudiantes con respecto a la victimización basada en el peso. Los autores encontraron que los adolescentes percibieron el sobrepeso como una razón principal que los agresores usan para victimizar. El 84% de los adolescentes presenciaron burlas o malos tratos a estudiantes con sobrepeso durante la clase de educación física; El 65% de estudiantes observaron que los compañeros con sobrepeso y obesidad estaban siendo ignorados, excluidos de las actividades sociales o siendo víctimas de rumores negativos y objeto de burlas en la cafetería. La mayoría de los estudiantes también observaron amenazas verbales y agresiones físicas hacia los estudiantes con sobrepeso y obesidad. Se ha encontrado que el peso corporal es una de las principales razones por las que adolescentes han sido intimidados en la escuela.

En otro estudio donde se examinó la victimización entre compañeros en 92 niños con riesgo de sobrepeso, con sobrepeso y su relación con el ajuste psicosocial y la actividad física realizada (Storch et al., 2007). Se aplicaron cuestionarios tanto a los niños como a los padres encontrándose que la victimización entre compañeros se relaciona positivamente con la depresión, la ansiedad, la ansiedad social por el físico y la soledad, así como la internalización y externalización informada por los padres. La victimización entre compañeros se relacionó negativamente con la actividad física. Los síntomas depresivos y la soledad resultaron variables mediadoras entre la victimización entre compañeros y la actividad física.

En relación a los jóvenes que tienen sobrepeso o que están en riesgo, los jóvenes victimizados pueden evitar las actividades que no están siempre estrechamente supervisadas, como la clase de educación física o la práctica deportiva después de la escuela, donde se produce con mayor frecuencia la victimización. Por desgracia, si los niños con problemas de sobrepeso no adhieren a las recomendaciones de actividad física a causa del *bullying* recibido por sus compañeros, la probabilidad pierda peso se basa en el control dietético, reduciendo la posibilidad de pérdida significativa de peso.

En un estudio transversal realizado por Faith, Leone, Ayers, Heo y Pietrobelli (2002) se analizó la crítica en relación al peso con el disfrute de la actividad deportiva y los niveles de actividad física. En el estudio participaron 576 niños estadounidenses de quinto a octavo grado a quienes se les preguntó sobre los patrones de actividad física, la historia crítica de peso y las habilidades de afrontamiento. Según los principales resultados, las críticas en relación al peso durante la actividad física fueron más comúnmente vistas entre niñas que con niños y se asoció con niveles bajos de disfrute de la actividad deportiva, la actividad percibida en comparación con sus compañeros y la actividad de ocio de leve intensidad. Estas asociaciones, sin embargo, fueron moderadas por las habilidades de afrontamiento de tal manera que las relaciones se atenuaron en los niños que estaban en mejores condiciones para hacer frente a las críticas respecto al peso. Las habilidades de afrontamiento de evitación también moderaron la relación entre la crítica en relación al peso durante la actividad física y el disfrute del deporte. Los niños que con poca habilidad en los deportes evitan la actividad física, pueden provocar comentarios verbales negativos por parte de los compañeros en el momento de hacer ejercicio. El afrontamiento centrado en el problema es una estrategia de supervivencia efectiva con respecto a las críticas en relación al peso y los resultados de actividad física.

En un estudio longitudinal efectuado por Jensen, Cushing y Elledge (2013) en donde se evaluaron las asociaciones entre el nivel de participación en actividad física (PA), la calidad de vida relacionada con la salud (CVRS) y las burlas durante la actividad física (TDPA) en 108 niños preadolescentes que cursaban entre el cuarto y quinto grado.

Los niños con sobrepeso y obesidad que sufren burlas durante la actividad física son más propensos a reportar niveles bajos en la calidad de vida relacionada con la salud. Los niños con peso normal que experimentaron burlas durante la actividad física resultaron estar en mayor riesgo de reducir sus niveles de actividad física un año después.

Los resultados de este estudio proporcionaron evidencia de que el estado del peso es un moderador importante de correlatos psicosociales de la actividad física entre los niños. Los autores sugieren que la calidad de vida es un indicador del grado de participación hacia la actividad física para los niños con peso bajo/peso sano, lo que indica que los niños con una mejor calidad inicial de la vida son propensos a participar en más actividad física con el paso del tiempo. Además, los niños con sobrepeso/obesidad que sufren las burlas de sus compañeros durante la actividad física son más propensos a reportar mala calidad de vida un año después. Los resultados obtenidos por Jensen, Cushing y Elledge (2013) no apoyaron relaciones significativas entre las burlas y la actividad física, resultado contrario a estudios previos que han reportado asociaciones significativas entre estos constructos (Storch et al., 2007).

Siguiendo con el análisis de las percepciones sobre el *bullying* en el contexto de la educación física, pero, en este caso, considerando las respuestas del maestro de educación física y el entrenador deportivo, Peterson, Puhl y Luedicke (2012) realizaron un experimento con el fin de estudiar las respuestas de 162 entrenadores y maestros de educación física a diferentes tipos de victimización en estudiantes con peso promedio y con sobrepeso. En el experimento se los investigadores mostraban fotografías con escenarios hipotéticos y cada participante completaba dos condiciones experimentales: una con hombres y una con mujeres. Los resultados indicaron que los maestros de educación física y entrenadores deportivos fueron más propensos a intervenir cuando los estudiantes con sobrepeso fueron víctimas de *bullying*, específicamente en situaciones de victimización verbal y relacional. Estos resultados dejan de manifiesto la influencia del peso corporal en la reacción del

maestro de educación física al intervenir para evitar que las agresiones propias del *bullying* crezcan.

En una revisión de estudios de tipo cualitativo (Stankov, Olds y Cargo, 2012) se analizaron las principales barreras presentadas en adolescentes con sobrepeso u obesidad que desean realizar actividad física. A partir de una búsqueda en bases de datos electrónicas publicados entre 1950 y 2009 se identificaron treinta y cinco barreras, trece ocurrieron en situaciones de actividad física en el ámbito escolar, dieciocho no estaban vinculados a un contexto específico, y el resto eran comunes en ambos contextos. Extrañamente el nivel socioeconómico y el origen étnico fueron poco considerados, con sólo un estudio que vincula estas características demográficas de este grupo vulnerable de adolescentes obesos o con sobrepeso. Tanto el nivel socioeconómico como el origen étnico podrían ser barreras importantes en este grupo vulnerable de adolescentes que pretenden realizar actividad física pues los agresores podrían iniciar el *bullying* con aquellos de origen étnico distinto o status socioeconómico bajo.

Adolescentes en estos estudios experimentaron cuatro tipos de victimización: *bullying* verbal y físico, la exclusión social y los estereotipos. El *bullying* verbal y los estereotipos se experimentaron en ambos contextos, mientras que la exclusión social y el *bullying* físico se presentaron únicamente en el contexto escolar. Los adolescentes que experimentaron sobrepeso u obesidad fueron verbalmente intimidados por sus compañeros durante las clases de educación física escolar. La percepción de ser intimidado verbalmente por sus compañeros durante las clases de educación física, parecía provenir del hecho de que los adolescentes se sentían expuestos en tener que ser activos frente a los demás en una actividad obligatoria.

2.1.2 EL RECREO, CAMPAMENTOS DE VERANO Y ACTIVIDAD FÍSICA EXTRACURRICULAR

El recreo, los campamentos de verano y la actividad extracurricular son momentos ideales para que niños y adolescentes puedan realizar actividad física bajo un enfoque lúdico, donde el divertimento sea el elemento central para educar. Las ocupaciones infantiles en estos espacios debiesen orientarse a actividades que incrementen estilos activos, donde el protagonismo de hábitos saludables nunca falte y disminuyan el sedentarismo.

Stanley, Boshoff y Dollman (2012) exploraron las percepciones de los factores que influyen en su participación en la actividad física de los niños durante el período crítico de la hora de comer en 54 niños del sur de Australia de edades 10-13 años participaron en grupos de enfoque del mismo sexo. Se estudiaron mediante análisis de contenido las transcripciones, notas de campo y documentos de la actividad. Los datos fueron codificados y categorizados en barreras y facilitadores percibidos de acuerdo con un modelo socio-ecológico. Los resultados indicaron que los niños identificaron una serie de barreras y facilitadores ambientales, sociales e intrapersonales. El *bullying* / burlas, fueron expuestos como barreras explícitas para que se pueda dar el juego a la hora del recreo. Facilitadores percibidos de la actividad física mediodía centran en el acceso a los equipos, el disfrute, la motivación para mejorar las habilidades y el apoyo mutuo y la aceptación. La libertad de hacer o modificar las reglas para los juegos también se perciben como un facilitador de juego la hora del almuerzo.

En un segundo estudio de tipo cualitativo, Knowles, Parnell, Stratton y Ridgers (2013) analizaron el tipo de actividad física realizada durante el recreo en 299 niños ingleses de edades entre los 7 y 11 años, pertenecientes a escuelas primarias. Este estudio utilizó una técnica escrita y dibujo para explorar la percepción de oportunidades de actividad física de los niños durante el recreo. Los estudiantes reportan rechazar los casos de *bullying* durante el tiempo de juego en el recreo. Las interacciones sociales fueron menos mencionadas, sobre todo por los niños pertenecientes al grupo de mayor edad en el que las actividades relacionadas con el fútbol requieren menos interacciones sociales. Por el contrario, la falta de interacciones sociales también se informó como una de las razones por las que a los niños no les gusta el recreo, sobre todo por las niñas, destacando la importancia del recreo para promover la socialización con los demás. En general, el recreo proporciona oportunidades para que los niños desarrollen amistades, habilidades sociales y la posibilidad de ampliar sus redes sociales esenciales para el desarrollo cognitivo y social. Estas oportunidades son valoradas por la mayoría de los niños, sino que las interacciones negativas relacionadas con los comportamientos asociados con el *bullying* pueden afectar la experiencia del recreo.

En cuanto a la actividad física en campamentos de verano, en un estudio realizado por Zarrett, Sorensen y Skiles (2013), en campamentos de verano situados en la zona urbana de Columbia, Estados Unidos, se realizaron observaciones sistemáticas de los campamentos de verano mediante el sistema

de observación de Juego y Ocio de la Juventud (SOPLAY). Equipos de dos codificadores observaron actividades diarias durante cuatro días a través de períodos de dos semanas en cada campamento. En intervalos de 15 minutos a lo largo de cada día, campamentos fueron evaluando el nivel de actividad física de los participantes.

Los resultados indicaron que los juegos más atractivos, las interacciones positivas entre compañeros y el *bullying* se relacionaron significativamente con mayores tasas de participación en actividad física. Análisis comparativos por género indicaron algunas diferencias sexuales en las características climáticas relacionadas con la actividad física. Aunque la claridad de las reglas se relacionó con menos actividad física tanto para hombres como para mujeres, juegos muy atractivos y el *bullying* se relacionaron con más actividad física para los hombres, pero no en las mujeres. Por el contrario, las interacciones positivas entre compañeros se relacionaron con tasas más elevadas de actividad física para las mujeres. Para los hombres, los hallazgos sugieren que la calidad del juego es un componente clave para la promoción de actividad física con juegos muy atractivos.

Por otra parte, se encuentran las actividades físicas extracurriculares y su importancia en especial, en aquellos casos de adolescentes y niños que padecen sobrepeso u obesidad. Preocupados por esta problemática de salud pública en nuestro país, cobra relevancia establecer estrategias para el incremento de la participación y la disminución de barreras que pudieran impedir que niños y adolescentes se interesen significativamente por estas actividades. En este sentido, destacamos el trabajo realizado por Menschik, Ahmed, Alexander y Blum (2008), donde se demuestra que, si se incrementa la participación de los adolescentes en ciertas actividades físicas extracurriculares, además de la actividad realizada en las clases de educación física, los adolescentes tienden a disminuir su probabilidad de padecer sobrepeso y obesidad, tanto en el presente como en el futuro en su edad adulta. Estos datos proporcionan evidencia sobre la importancia de promover en adolescentes la actividad física extracurricular con el fin de reducir la probabilidad de sufrir de sobrepeso y obesidad además de poner de manifiesta la importancia de cuidar los ambientes en los que se lleva a cabo estas actividades de problemas en la convivencia como podría ser el *bullying*.

El período después de la escuela es potencialmente una "ventana crítica" para la promoción de la actividad física en los niños. Stanley, Boshoff y Dollman

(2013) con el propósito de estudiar bajo una perspectiva cualitativa, las percepciones de los factores que influyen en la participación en actividad física durante el período después de la escuela de 54 niños australianos de entre 10 y 13 años de edad. Los niños identificaron una serie de factores socio-ambientales que ejercieron una influencia negativa, entre ellos, las burlas de los compañeros y el *bullying* resultando un factor que podría disminuir la participación en actividad física después de la escuela. Particularmente esta influencia negativa se presentó más en burlas hacia las mujeres por participar en deportes considerados propios de los hombres. Cabe destacar que se encontró una relación entre el *bullying* y la evitación de las actividades físicas después de la escuela lo que puede tener profundos efectos negativos en la auto-competencia y conducir a menor preferencia por la actividad física y una mayor preferencia por actividades sedentarias. Estos resultados van en la misma dirección a los encontrados por Casey, Eime, Payne y Harvey (2009) quienes reportaron que las burlas estaban vinculadas con la imagen corporal y el rendimiento académico.

2.1.3. EL ROL DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Una parte importante del rol del maestro en la clase de educación física es proporcionar un entorno seguro para que los alumnos ejecuten su actividad libre de barreras.

Guimarães y Capinussú (2007) realizaron un trabajo exploratorio de revisión bibliográfica donde el propósito fue discutir el problema del *bullying* en las escuelas de educación física de Brasil. Entre los aspectos abordados se destaca el rol del profesor de educación física en el éxito de la intervención contra el *bullying*. Para que las estrategias de intervención contra el *bullying* sean eficaces debe incluirse, además de los estudiantes, a profesores, personal de la escuela, la familia y la comunidad circundante. El profesor de educación física debe iniciar estrategias para evitar este problema de la educación a edades tempranas incrementando así la posibilidad controlar el *bullying* en las aulas. Una vez iniciado, en la educación infantil, estas estrategias para prevenir y controlar el *bullying* debe acompañar al estudiante para las etapas de primaria y de secundaria además de tener la capacidad para ser el líder de una estrategia de intervención integradora.

2.1.4. AUTOESTIMA, AUTOCONCEPTO Y BULLYING

Hurley y Mandingo (2010) realizaron un estudio de prevalencia del *bullying* en el contexto de la actividad física. El estudio también examinó la relación entre el acoso y la insatisfacción corporal, así como la intimidación y la competencia física en 234 estudiantes pertenecientes a las clases de educación física de diez escuelas secundarias canadienses. Los resultados mostraron que aproximadamente el 11.1% de los encuestados había experimentado *bullying* físico, 13.6% *bullying* verbal y el 12.8% *bullying* social. Por otra parte, aquellos estudiantes que experimentaron *bullying* de manera frecuente en la clase de educación física no tenían la intención de tomar la clase en el futuro. Una de las principales razones que se han citado en la literatura como una fuente de motivación para abandonar la educación física es el *bullying* tanto en mujeres adolescentes (Dwyer et al., 2006; Hills, 2007).

La relación entre la insatisfacción corporal y el *bullying* no resultó ser significativa. Sin embargo, la competencia física fue un predictor significativo del *bullying* en la clase de educación física.

Se ha encontrado que aquellos que son intimidados a menudo temen asistir a la clase de educación física y tienen un mayor riesgo de absentismo escolar y la probabilidad de abandonar la actividad se incrementa (Carney y Merrell, 2001). La violencia física y la intimidación que puede ocurrir en clases de educación física pueden disuadir a los estudiantes de una mayor participación. Los estudiantes que han sido intimidados en la clase de educación física están en riesgo de desarrollar una imagen corporal negativa de sí mismos (Lunde, Frisen y Hwang, 2007).

2.1.5. BULLYING, BAJA HABILIDAD MOTORA Y DISCAPACIDAD

Niños y adolescentes con pobres habilidades para realizar actividad física o que presentan algún tipo de discapacidad, incrementan el riesgo de sufrir las agresiones propias del *bullying*.

Bejerot, Edgar y Humble (2011) estudiaron la relación entre la victimización y el nivel de habilidad en la clase de educación física en 69 estudiantes universitarios suecos. Los participantes fueron cuestionados acerca de su rendimiento en la clase de educación física y presentaron auto-informes sobre rasgos autistas. Tener un historial de malos resultados en la clase de

educación física se relacionó con una mayor probabilidad de convertirse en víctima de *bullying* y convirtiéndose en un factor de riesgo. Aquellos universitarios que obtuvieron un rendimiento medio en la clase de educación física estuvieron más en riesgo de ser víctima de *bullying* en la escuela. Parte de los hallazgos refieren relaciones fuertes entre los malos resultados en la clase de educación física y la larga duración de la victimización y el bajo rendimiento en la clase de educación física y la alta frecuencia de victimización. Existe una relación entre una baja habilidad motora y un mayor riesgo de sufrir *bullying*. Este riesgo de convertirse en víctima de *bullying* incrementa tres veces si se tiene una discapacidad motora o cognitiva.

Siguiendo con esta línea y con la finalidad de obtener una visión de las experiencias con la actividad física de los estudiantes con autismo utilizando entrevistas semi-estructuradas, Healy, Msetfi y Gallagher (2013) reclutaron de un curso de verano a 12 estudiantes con trastorno autista para participar en una entrevista. Se les cuestionó acerca de su perspectiva de la clase de educación física, surgiendo tres temas clave: retos individuales (capacidad física, retos sensoriales y el miedo a una lesión), interacciones entre compañeros (iniciación de la amistad, compañerismo, comparación social y el *bullying*) y la exclusión (experiencias de los niños de ser excluidos por el profesor o como resultado de las actividades que son demasiado difíciles). Los resultados revelaron que los estudiantes con trastorno autista son más propensos a ser víctimas de sus compañeros que los individuos sin autismo (Montes y Halterman, 2007). Por otra parte, el *bullying* hacia las personas con discapacidad se asoció con la falta de habilidades sociales y pobres habilidades motoras.

2.1.6. FACTORES ASOCIADOS A LA VICTIMIZACIÓN EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA

En un estudio realizado con datos provenientes de una encuesta nacional sobre salud en niños escolarizados con una muestra de 7786 estudiantes de secundaria estadounidenses, se analizó la victimización por *bullying* como un predictor de la percepción subjetiva de actividad física y el número de días que asisten a la clase de educación física (Roman y Taylor, 2013). Los autores definieron un conjunto de variables tanto individuales (IMC, victimización, número de amigos, autoimagen positiva, rendimiento académico y factores demográficos) y elementos de seguridad del clima escolar. Los resultados indicaron que la victimización por *bullying* se asoció con un número menor de

días asistiendo a la clase de educación física y una menor probabilidad de asistir al menos a 60 minutos de actividad física más de una vez a la semana. Los resultados sugieren que los niveles reducidos de actividad física se pueden añadir a la creciente lista de problemas de salud asociados con la victimización y el *bullying*.

Por otra parte, Demissie, Lowry, Eaton, Hertz y Lee (2014) también estudiaron la asociación entre las conductas relacionadas con la violencia durante la actividad física y los comportamientos relacionados en estudiantes estadounidenses de secundaria. Los datos se obtuvieron de una encuesta nacional de conductas de riesgo en jóvenes conformando así, una muestra representativa a nivel nacional. Entre los estudiantes de sexo masculino, se encontraron asociaciones significativas entre el *bullying* y la actividad física diaria y la participación deportiva; en las mujeres no se encontraron estos resultados. Faltar a la escuela por razones de seguridad se asoció positivamente con el uso de vídeo juegos. El mayor uso de videojuego/computadora puede ser más común entre estos estudiantes, ya que pasan más tiempo en casa durante el día con más oportunidades para estos comportamientos.

La victimización por *bullying* surgió como un factor de riesgo potencialmente importante para que los estudiantes realizaran actividad física insuficiente para causar un efecto positivo en su salud. Los resultados sugieren que las conductas relacionadas con la violencia pueden estar asociados con la actividad física y los hábitos sedentarios entre los estudiantes estadounidenses de secundaria. El *bullying* también se asoció con un bajo bienestar psicológico.

Las peleas físicas fueron el comportamiento violento que se informó más frecuentemente. La prevalencia de las conductas relacionadas con la violencia fue mayor entre los hombres que en mujeres estudiantes.

2.1.7. ENTORNOS POSITIVOS EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA

Recientemente se llevó a cabo un estudio donde se exploró la relación entre el clima de afecto y apoyo, la empatía, las conductas prosociales y antisociales en la clase de educación física (Gano-Overway, 2013). El estudio se realizó con 528 estudiantes estadounidenses de secundaria de la clase de educación física de entre 10 y 15 años de edad, de ambos sexos. Los principales resultados indicaron que el clima de afecto y apoyo predijo positivamente la conducta

prosocial y la empatía cognitiva y la conducta antisocial predice negativamente, como lo es el *bullying*. La empatía cognitiva mediada la relación entre el comportamiento cariñoso y prosocial. Los hallazgos sugieren generar un clima de afecto y apoyo como una herramienta que los profesores de educación física pueden utilizar para promover el comportamiento positivo. Sería beneficioso que los profesores de educación física se interesaran en que sus alumnos perciban su entorno como atrayente, de apoyo total y capaz de posibilitar el sentirse valorado y respetado, como una estrategia para minimizar los casos de *bullying* en la clase de educación física.

2.1.8. PREVENCIÓN DEL *BULLYING* EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Hay investigaciones que apoyan la necesidad de evaluar las intervenciones de prevención del *bullying* (Pepler y Craig, 1997), ya que el éxito o fracaso de los programas preventivos puede explicarse en base a los aciertos o errores ejecutados en el propio proceso de aplicación en el cual, se ven implicados tanto maestros y directivos, como padres de familia, entre otros.

Siguiendo esta línea, Bowes, Marquis, Young, Holowaty e Isaac (2009), realizaron una evaluación del programa PROPS (*Peers Running Organized Play Station*), el cual fue diseñado para aumentar la actividad física y reducir la prevalencia de *bullying* en las escuelas. Los directores de 41 escuelas que participaron en los talleres fueron notificados por las juntas escolares de una encuesta y se les animó a responder. Los directores se contactaron por correo electrónico y se les pidió una serie de preguntas para filtrar las escuelas que implementaron el programa *Patios activos* o el *Programa PROPS*. Las escuelas que indicaban que tenían implementado el programa se les pidió participar en un cuestionario de seguimiento más a fondo. Este estudio determinó que la tasa de ejecución fue del 39% (16 de 41 escuelas). Los factores específicos que contribuyeron a la capacidad de las escuelas para implementar un programa PROPS no son claras, sin embargo, los recursos fueron identificados por algunos encuestados como un facilitador-aplicador.

Las fortalezas de este estudio fueron una tasa de respuesta del 100%, el estudio llena un vacío en el conocimiento sobre tasa de ejecución siguiendo un enfoque de formación de formadores.

2.1.9. BULLYING EN EL VECINDARIO Y ACTIVIDAD FÍSICA

El entorno físico del barrio incluye edificios, calles y parques o espacios de juego. Estas propiedades físicas del entorno tienen el potencial de afectar a la actividad física de sus integrantes y en especial en niños y jóvenes quienes suelen pasar una parte importante de su tiempo en el barrio por lo que se vuelve evidente que la velocidad del tráfico, el volumen, el acceso, la proximidad de las instalaciones, los espacios verdes, entre otros elementos del entorno, influyen en la práctica de actividad física.

Siguiendo esta línea, recientemente Smith, Troped, McDonough y DeFreese (2015) evaluaron las percepciones del entorno físico del barrio y la forma en que afecta a la actividad física realizada por 33 estudiantes estadounidenses de séptimo grado de entre 12 y 14 años de edad a través de grupos focales los cuales, se hicieron en base al horario, el sexo y domicilio de los participantes. El análisis inductivo identificó 6 temas: el acceso, la estética del vecindario, la seguridad física y social, la proximidad entre compañeros y conductas como el *bullying*. Varias características de entorno de barrio estaban unidas a la actividad física, incluyendo la accesibilidad de los espacios y equipamientos, la estética, la seguridad, y la proximidad entre pares y el comportamiento. Además, los adultos apoyaron o interfirieron con la actividad física barrio, así como los límites establecidos. Las preocupaciones de seguridad restringieron el acceso a lugares para ser físicamente activo. Los parques pueden poseer muchas características que apoyan a los jóvenes a ser físicamente activo, pero puede ser percibido como inseguro porque están sin control.

La proximidad entre compañeros incluye la presencia de niños, compañeros de edad cercana (incluyendo hermanos) que facilitaron la actividad física y la ausencia de compañeros que desalentaría la actividad física si estuvieran presentes. Las chicas en ocasiones expresaron su preocupación por la falta de intereses comunes con los niños y el *bullying* de los muchachos que desalientan la práctica de actividad física.

La actividad física de los niños se puede determinar, en parte, por la influencia ambiental como podría ser el acceso a diversos lugares seguros para jugar, libres de barreras sociales que pudieran impedir el desarrollo de programas de promoción de actividad física comunitaria. Como parte del desarrollo de un programa de actividad física comunitaria denominado PARA

(*Physical Activity Resource Assessment*), se estudiaron aquellas variables del entorno que influyen en el nivel de actividad física realizada (DeBate et al., 2011) en dos comunidades estadounidenses. Se recopilaron diferentes opiniones sobre los miembros de la comunidad a través de entrevistas padre e hijo, encontrándose al *bullying* como un aspecto ambiental como el *bullying* que dificulta la realización de actividad física en un programa comunitario dirigido a niños denominado PARA. Tomando como base estas opiniones comunitarias, se pudo reducir el error contextual en el desarrollo del programa.

2.2. BULLYING EN EL CONTEXTO DEPORTIVO

Los niños y adolescentes participan en deporte por diferentes motivos: por hacer amistades, por diversión o por simple elección de algo que les gusta más que otras actividades posibles. Los padres suelen buscar actividades donde los hijos tengan la posibilidad de desarrollarse, ya sea a través de las actividades escolarizadas o extracurriculares. El deporte ofrece oportunidades para que niños y jóvenes se diviertan al tiempo que facilita el desarrollo de habilidades personales, sociales, emocionales y físicas pero el cumplimiento de estas expectativas depende de la manera de orientar la actividad.

El 6% de los niños que participa en actividades deportivas, informa estar involucrado en *bullying* (Collot D´Escury y Dudink, 2010). Todo deportista tiene el derecho de participar en sus actividades libre de malos tratos, entrenar sin el miedo a sufrir ataques propios del *bullying*, situación que no suele ser la común en el ambiente del deporte. Por otra parte, los involucrados más cercanos al deportista tendrían que trabajar en conjunto para asegurarse de que el atleta se encuentre protegido de estas agresiones. La intervención del entrenador, por ejemplo, es importante en la detección de casos de *bullying*, así como de frenar las agresiones sobre las víctimas y, ante todo, en evitar ser él mismo el agresor de los deportistas.

El deporte reduce y previene el *bullying*. Concretamente, en los deportes de equipo nunca falta el líder, acostumbrado a trabajar junto a su equipo, que está al pendiente de lo que sucede en un equipo: si alguien se enoja, de los desacuerdos y, en todo caso, de los problemas en la convivencia como podría ser el *bullying*. También los deportes pueden aumentar o mejorar las probabilidades de involucrarse en conductas propias del *bullying* (Collot D´Escury y Dudink, 2010). Por otro lado, en los deportes, el *bullying* se tolera, es apoyado y con cierta frecuencia se modela el rol de agresor (Nathan, 2014).

2.2.1. PREVALENCIA DEL *BULLYING* EN EL DEPORTE

Collot D'Escury y Dudink (2010) realizaron un estudio con 922 jóvenes deportistas holandeses, entre 7 y 12 años, seleccionados de entre 14 equipos de fútbol y 12 de judo. Los resultados obtenidos señalamos que el 6% de los niños informaron estar involucrados en la intimidación durante su participación deportiva (dos o tres veces a la semana), en comparación, al 20% que ocurre en su asistencia a la escuela (todos los días). La prevalencia del *bullying* en el judo y el fútbol fue similar pero el porcentaje de agresores/matones en el fútbol es más alto.

En un segundo estudio donde el propósito fue evaluar la prevalencia del *bullying* y la victimización en 69 atletas mujeres canadienses de entre 12 y 15 años de edad, que participaban en deportes extracurriculares competitivos. Según los resultados encontrados por Volk y Lagzdins (2009), las tasas de prevalencia de *bullying* y victimización en la escuela fueron de dos a tres veces mayor para las mujeres deportistas en comparación con las tasas promedio de prevalencia de la población canadiense no deportista. El *bullying* y la victimización fueron más frecuentes en la escuela que en el deporte. Por desgracia, los deportes de competición también pueden ser un ambiente negativo que promueve conflictos y estrés. Definitivamente, los resultados indicaron un riesgo potencial de aumento de acoso escolar y victimización entre las niñas que participan en deportes competitivos extracurriculares lo cual resulta alarmante.

Por otra parte, Nery, Neto y Rosado (2015) describieron la incidencia del *bullying* en 1458 jóvenes portugueses practicantes de deporte, predominando los participantes de los deportes de equipo (76.5%). Los resultados indicaron que el 10% de los deportistas han sido víctimas, 11.2% maltratan a los colegas, el 34.6% fueron observadores y el 2.7% son víctimas y agresores.

Tilindienė, Rastauskienė, Žalys y Valantinienė (2008) realizaron un estudio con 400 adolescentes estudiantes deportistas lituanos de entre 12 y 15 años de edad. El propósito fue analizar las formas de *bullying* y la influencia del género en la participación deportiva. Los resultados indicaron que los niveles de *bullying* entre hombres y mujeres fueron similares siendo los niveles de *bullying* más bajos para los niños y niñas que participan en los deportes. La frecuencia de *bullying* escolar en términos de género es similar, pero el deporte reduce la prevalencia de *bullying*. Esto se puede explicar a través de las actitudes de los

deportistas adolescentes que muestran más seguridad en sí mismos en comparación con sus compañeros que no hacen deportes. En cuanto a jugar el rol de agresor la frecuencia fue mayor en varones. El comportamiento de las niñas es menos agresivo.

A pesar de contar con estos datos, creemos que es necesario incrementar investigaciones en este sentido que permitan mayor claridad en cuanto a la frecuencia del *bullying*, los tipos de *bullying* más frecuentes y mayor claridad en cuanto a los roles de los participantes activos y pasivos.

2.2.2. BULLYING, AUTOESTIMA Y AUTOCONFIANZA

Tilindienė, Rastauskienė, Gaižauskiene y Stupuris (2012) analizaron la relación entre autoestima, autoconfianza y la aparición de *bullying* en 1036 deportistas adolescentes lituanos de entre 12 y 16 años de edad. Los resultados indicaron una relación débil entre autoestima y *bullying*, así como una correlación débil negativa entre *bullying* y autoconfianza. Los deportistas que presentaban niveles más bajos de autoconfianza sufrieron más *bullying* que aquellos con puntuaciones altas. Es necesario aumentar la investigación para poder concluir que autoestima y autoeficacia se relacionan con el *bullying* pues siguen siendo escasos los estudios que relacionan dichas variables con el *bullying* en el contexto del deporte, aunque, como explica Valeckienė (2005), en términos generales la autoestima de los niños disminuye si sufren de *bullying*.

A pesar de que encontramos datos contundentes en relación a la autoestima y el *bullying* escolar, hace falta continuar con este tipo de trabajos en el contexto deportivo donde el tema no está tan claro, ya que la participación en deporte pudiera tener un efecto mediador.

2.2.3. BULLYING Y ESTILOS DE PARTICIPACIÓN EN DEPORTE

Partiendo de la premisa de que los estilos de participación deportiva no son los mismos para todos, el propósito del estudio realizado por Neels y Curtner-Smith (2012) fue describir los estilos de participación de 52 niños de entre 8 y 12 años de edad, inscritos en un programa de fútbol. Los datos se recopilaron mediante observación no participante, entrevistas formales, entrevistas informales y entrevistas de recuerdo estimulado. Los niños que se involucraron en un programa de fútbol se involucraron con varios estilos de participación. La gran mayoría de los participantes informa de experiencias positivas con la

educación física. Una de las principales razones es el estilo de los instructores quienes estuvieron muy cercanos supervisando las actividades de los futbolistas y disminuyendo la probabilidad de que se presenten conductas antisociales o casos de *bullying*.

2.2.4. BULLYING Y PARTICIPACIÓN EN DEPORTE

Los deportes y las actividades de movimiento juegan un papel importante en el desarrollo armónico de los niños; prestándose especial atención a los factores que influyen en la participación de los niños en actividades deportivas.

En un estudio realizado con 1100 estudiantes de secundaria de la parte noreste de Rumania (Curelaru, Abalasei y Cristea, 2011) cuyo objetivo estaba relacionado con la identificación de posibles relaciones entre correlatos psicosociales acerca de la necesidad de la educación física y el deporte, los participantes respondieron una serie de cuestionarios que medían el nivel de práctica deportiva, pasión por el deporte, el ocio y las prácticas deportivas sistemáticas, actitud hacia el *bullying* y variables socioeconómicas. Los datos mostraron que el deporte se asocia más a los niños, a los estudiantes con un nivel socioeconómico bajo y a los estudiantes que asisten a escuelas secundarias céntricas; Estudiantes que son apasionados de los deportes manifiestan una actitud negativa hacia el *bullying*. Estos resultados manifiestan la necesidad de reconsiderar los planes de estudio de Rumania con el fin de estimular las actividades de competencia en las escuelas y aumentar el número de clubes y asociaciones deportivas.

Por su parte, Danish, Fazio, Nellen y Owens (2002) destacan la importancia de la enseñanza de conductas saludables como es el caso del deporte, en la prevención de conductas de riesgo. El deporte puede ser un recurso importante que puede ayudar a los adolescentes a aprender las habilidades necesarias para un funcionamiento eficaz dentro de la familia, escuela y comunidad: los comportamientos responsables, internalización de reglas, la eficacia, la perseverancia o la tolerancia a la frustración.

La actitud de los estudiantes hacia el *bullying* varía de acuerdo a su preferencia por el deporte. Por lo tanto, aquellos que afirman que el deporte es su principal pasión resultaron tener una opinión más negativa hacia el *bullying*. El deporte reduce la tensión psicológica general, infunde disciplina, enseña el juego limpio, organiza la vida y, cultiva el respeto por el otro. Se obtuvieron

resultados diferentes para los grupos que practican deportes de ocio y para los apasionados de los deportes; parece que la práctica de deportes no reduce automáticamente la violencia, sino, además, crea una cierta visión sobre el deporte, una filosofía asociada a la misma, una apreciación que viene de una opción en lugar de un tipo organizado de la práctica como la que se pudiera defender a través de los clubs o equipos deportivos.

En otro estudio realizado con 1818 estudiantes portugueses entre 10 y 18 años de edad pertenecientes a escuelas públicas de segundo y tercer ciclo (Ornelas y Oliveira, 2013). Los autores concluyeron que la influencia del deporte se encuentra por debajo de las expectativas. Sin embargo, aspectos como el género de los profesionales y el tipo de práctica influye en los resultados. El deporte no necesariamente puede ser un aliado contra el *bullying* escolar, sin embargo, participar en el entrenamiento deportivo puede conllevar algunos riesgos con respecto a la vulnerabilidad al *bullying*. Los riesgos pueden residir en muchos aspectos: los entrenadores interfieren menos, los niños pueden tener una tendencia a informar de menos situaciones de acoso de los entrenadores (en comparación con los maestros en la escuela); los niños pueden sentirse intimidados por sus propios entrenadores y los entrenadores pueden ser menos conscientes de los problemas de *bullying*. Por otro lado, las actividades extracurriculares pueden ser factor protector contra el *bullying* pues el problema de la victimización incrementa estando dentro de la escuela.

2.2.5. AGRESIVIDAD, CONDUCTA ANTISOCIAL Y DEPORTE

En un estudio realizado por Endresen y Olweus (2005) el objetivo principal fue examinar los posibles efectos de la participación en los denominados “deportes de poder” (que incluyen boxeo, levantamiento de pesas, lucha libre, kárate, judo y taekwondo), en una implicación de tipo antisocial. La hipótesis principal de los autores resulta interesante ya que ellos creían que la participación en uno o más de estos deportes durante algún tiempo determinado tendría un efecto potenciador sobre la implicación antisocial.

El estudio fue una intervención de tipo longitudinal a gran escala bajo la dirección de Dan Olweus, una autoridad en el estudio del *bullying*. En la primera medición participaron 5171 estudiantes entre los grados de quinto y noveno, con edades comprendidas entre los 11 y 15 años.

La Participación antisocial resultó ser superior entre los participantes en deportes de potencia en comparación con los no participantes. Los análisis de correlación entre los deportes de potencia individuales y las medidas de participación antisocial revelaron que las relaciones son más fuertes para el boxeo y levantamiento de pesas en T1 y T2, mientras que en T3, las correlaciones para el boxeo eran generalmente algo más fuerte que para las otras tres actividades. Además, vale la pena destacar que la correlación entre el boxeo y la violencia fue particularmente marcada, lo que puede parecer natural, ya que el asalto físico es una parte legítima de este deporte. Las correlaciones algo más débiles de la lucha libre en T2 y artes marciales en los tres puntos de tiempo se pueden entender de dos maneras diferentes. Para la lucha libre, las correlaciones bajas en T2 fueron muy probablemente debido a la muy baja prevalencia de esta actividad (1.2%). En T3, cuando la prevalencia fue algo mayor, las correlaciones para la lucha libre eran de aproximadamente la misma magnitud como para el levantamiento de pesas. En resumen, el patrón total de los resultados de este estudio longitudinal de dos años sugiere que la participación en deportes de potencia (incluyendo el boxeo, kickboxing, lucha, levantamiento de pesas y artes marciales cuando se combina con otros deportes de potencia) entre los niños preadolescentes y adolescentes conduce a un aumento o la mejora de la participación antisocial fuera de la situación deportiva. Esta participación es probable que se manifieste en los niveles elevados de conducta violenta en deportes externos, incluyendo peleas de partida y uso de armas tales como cuchillos y palos, y un aumento de otros comportamientos antisociales, no violenta, como el vandalismo, el robo y el absentismo escolar. Los efectos negativos fueron por lo tanto bastante amplios, y que ocurrieron con relativa rapidez para los principiantes y los niños con experiencia previa en deportes de potencia.

2.2.6. CONSECUENCIAS DEL *BULLYING* EN EL CONTEXTO DEPORTIVO

En un estudio basado en informes fenomenológicos se entrevistaron a 5 atletas mujeres de alto rendimiento sobre las principales adversidades que afectarían a su carrera deportiva (Tamminen, Holt y Neely, 2013). Como parte de esas adversidades se indica un caso de *bullying* donde las consecuencias para la deportista resultaron ideas suicidas, depresión y aislamiento. Después de superar estas consecuencias, las deportistas experimentaron sentimientos de empatía hacia otras deportistas que pudieran estar sufriendo *bullying*. Un elemento importante para vencer las consecuencias negativas del *bullying* resultó el apoyo social proporcionado por familiares y amigos.

2.2.7. BULLYING Y AGRESIVIDAD EN EL DEPORTE

2.2.7.1. CONDUCTA MORAL EN EL DEPORTE

En cuanto a la conducta moral en el deporte en un estudio realizado por Stephens y Bredemeier (1996) acerca de la agresividad, la orientación motivacional y la conducta moral, en 212 jóvenes futbolistas, se encontró un fuerte vínculo entre la atmósfera moral de los equipos y los actos de agresión entre deportistas. No se han identificado relaciones significativas entre la orientación a la tarea y los aspectos de moralidad. A pesar de ello los autores proponen una intervención sobre la orientación motivacional de los entrenadores promoviendo un estilo hacia la tarea. En definitiva, los resultados sugieren que la agresividad de los jóvenes futbolistas se encuentra influenciada por las normas agresivas del equipo, el apoyo que el entrenador le da a dichas reglas y las percepciones de agresividad por parte de los deportistas. En un segundo plano, estos resultados nos dan cierta base para pensar que tantos compañeros de equipo y entrenadores juegan un rol fundamental en la presencia o ausencia de *bullying* en los equipos deportivos.

2.2.7.2. BULLYING Y ESTEREOTIPOS SOCIALES

Hay deportes donde la agresividad suele ser un elemento común: hockey sobre hielo, rugby y fútbol americano principalmente. La violencia y el *bullying* podrían ser sin problema alguna parte del juego y de la dinámica general del equipo. En particular, resulta interesante el caso del fútbol americano donde la agresión instrumental dentro del campo, podría asemejarse a conductas propias del *bullying*, algo parecido a tener cierto permiso para victimizar.

Según Connell (1996), la identificación de los rituales y las prácticas de socialización masculina que contribuyen a la creación de privilegios de género es un paso importante en el tratamiento de la violencia y el *bullying* en las escuelas. Un jugador de fútbol americano que es intimidante, imponente, dominador y agresivo en el campo hasta cierto punto se gana el respeto de sus compañeros. Este reconocimiento ante sus compañeros puede contribuir a que el jugador, pensando que se lo merece, traslade su agresividad fuera de la cancha de juego, dando lugar a un posible caso de *bullying*.

Siguiendo estas directrices, Steinfeldt, Vaughan, LaFollette y Steinfeldt (2012) realizaron un estudio con el fin de examinar la influencia de las normas

sociales en las creencias y comportamientos del *bullying* en 206 jugadores de fútbol americano de escuela secundaria con edades entre los 14 y 18 años. Los resultados demostraron que la atmósfera moral y la adhesión a las normas de conducta masculinos predijeron significativamente al *bullying*. El predictor más fuerte fue la percepción de que el macho de mayor influencia en la vida de un jugador aprobaría el comportamiento de intimidación. Cuando un jugador de fútbol americano percibe una atmósfera moral inferior (es decir, sabe que sus amigos lo están haciendo, percibiendo que la intimidación es algo aceptable por el *macho* más influyente en su vida) es más probable que acepte a la intimidación.

En un segundo estudio con un planteamiento similar, Shields (1999) examinó la relación entre el *bullying* verbal, *bullying* físico y la violencia física en 148 deportistas de secundaria que forman parte del programa de deporte. De acuerdo a los resultados, la variable que mejor predijo el *bullying* y la violencia es el entrenador, por lo que el factor de entrenamiento resultó el único que ha contribuido de manera significativa al modelo de predicción de *bullying* verbal en el baloncesto y el fútbol. Asimismo, para la predicción del *bullying* físico en el fútbol y la violencia física en el baloncesto y el fútbol.

2.2.7.3. AFICIONADO DEPORTIVO Y COMPORTAMIENTO DISFUNCIONAL

Se ha argumentado que algunos *fans* (fanáticos) altamente identificados pueden ser aficionados disfuncionales y como tal, ser partícipes de una serie de comportamientos como peleas unos con otros en las gradas del estadio, enfrentamientos con otros aficionados y la expresión de una obsesión sistemática por el rendimiento del equipo (Earnheardt, Haridakis y Hugenberg, 2012). El fanático disfuncional es generalmente un borracho obsesionado, sin educación y que no tiene autocontrol.

Courtney y Wann (2010) investigaron las conductas de *bullying* en la niñez y su relación con conductas disfuncionales del aficionado deportivo adulto. Se cree que el haber sido un agresor (*bully*) de niño, podría predecir el nivel de disfuncionalidad del aficionado en edad adulta. Para ello se realizó un estudio con 197 estudiantes universitarios de ambos sexos. Se encontró que ser victimizados no fue un predictor significativo en el nivel de disfuncionalidad de los aficionados deportivos. Igualmente, los hombres presentaron puntuaciones más altas de comportamiento disfuncional como aficionado deportivo que las mujeres.

2.2.8. BULLYING, DEPORTE Y DISCAPACIDAD

Las personas con discapacidad suelen ser percibidas como poseedores de un estatus inferior y con frecuencia son víctimas de *bullying*. Lo que no está suficientemente estudiado es la situación de los deportistas que tienen una discapacidad. El estudio realizado por Dane-Staple, Lieberman, Ratcliff y Rounds (2013) exploró la experiencia de *bullying* en deportistas especiales, a través de la identificación de los roles desempeñados por 49 deportistas y no deportistas con discapacidad visual practicante de *goalball*. Los resultados indicaron porcentajes altos de *bullying* pues 41 de los 49 sujetos participantes indicaron haber sufrido *bullying*, lo que nos indica claramente que los deportistas con discapacidad visual son un blanco claro de *bullying*. La exploración de las atribuciones señaladas por los deportistas acerca del *bullying* mostró diferencias entre las dos poblaciones. Mientras que la población deportista mostraba con más frecuencia conductas de auto-culpa, la población no deportista proporcionaba más a menudo atribuciones externas como la razón por la que fueron intimidados.

2.2.9. BULLYING, DEPORTE Y RECREACIÓN

Recientemente Shannon (2013) analizó la influencia de los factores ambientales en la presencia del *bullying* en el contexto del deporte y la recreación, incluyendo las acciones que el personal administrativo realiza para evitar el *bullying* y la respuesta de los administradores cuando se les presenta un caso de *bullying*. Se aplicaron entrevistas semi-estructuradas para recopilar datos de 31 organizaciones deportivas. Los resultados sugirieron que la cultura organizacional, los elementos del programa, las conductas abusivas que comienzan en otros entornos y la dinámica de grupo de compañeros definen la percepción del *bullying* escolar, así como los esfuerzos de prevención e intervención. Los resultados también indicaron que la cultura de recreación y la organización deportiva, como se ejemplifica a través de los valores, las actitudes, creencias y prácticas de los administradores, podría servir como un amortiguador importante al *bullying*. Las organizaciones que creían que el *bullying* era un problema grave y valoraron un ambiente seguro para los jóvenes en sus programas, dieron pasos hacia el fomento de normas de organización. Estos pasos incluyeron la educación del personal sobre prevención del *bullying*, comunicar las expectativas de comportamiento a los participantes y padres de familia, enseñar a los jóvenes a respetar a los otros y el apoyo a las campañas contra el *bullying* a los jóvenes. La falta de comprensión de las consecuencias

graves asociadas con el *bullying* podría explicar por qué algunos administradores no hicieron labores de prevención o desarrollaron un protocolo de respuesta al *bullying*.

Programas e instalaciones recreativas y deportivas son entornos importantes para los jóvenes, sin embargo, existe poca investigación centrada en el *bullying* en este contexto. Asimismo, se le ha prestado poca atención al entorno social que puede influir en el *bullying*. La participación de múltiples factores socio-ecológicos sugiere la realización de estrategias multidimensionales de prevención e intervención.

2.2.10. INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN DEL BULLYING EN EL CONTEXTO DEPORTIVO

Posiblemente los problemas de la medición son el “talón de Aquiles” de la investigación sobre el fenómeno del *bullying* a pesar de contar con más de 40 años de estudio del tema (Hymel y Swearer, 2015). Una posible explicación de dicha problemática de medición podría ser la influencia directa o indirecta de múltiples factores que se han relacionado empíricamente con el *bullying*. Lo anterior sumado a que por su naturaleza, el *bullying* es un fenómeno que involucra a varias personas lo hace aun más complejo de medir. Otros factores relacionados con la problemática de la medición son el miedo que puede ocasionarle a la víctima posibles represalias causadas por informar sobre la existencia de *bullying*. Otro elemento a considerar es la falta de consenso en la conceptualización del *bullying*. Incluso el hecho de que en cada país este fenómeno tenga una denominación diferente o más de una traducción, lo hace poco consistente.

Igualmente, existe el problema de la deseabilidad social el cual se incrementa al tratarse de información muy personal y que implica a otros los cuales, pudieran sufrir consecuencias a sus actos aumentando así la posibilidad de sesgo en las respuestas.

El *bullying* ha sido medido a través de la opinión de los padres, los profesores, los compañeros de equipo, entrenadores deportivos o por el propio deportista. En cuanto a la forma de medir se ha utilizado observación directa, entrevistas, metodología cualitativa, sociograma, dibujos y relatos, pero sin duda alguna la mayoría de las veces se mide a través de auto-informes en formato de escala o cuestionario. En algunos casos se ha utilizado más de una

fuentes de información o múltiples informantes, lo cual implica una perspectiva más completa del fenómeno.

En contextos deportivos sucede algo semejante. Los problemas de medición del *bullying* son incluso más graves debido a la escasa producción de instrumentos y la poca consistencia de los ya existentes. Algunas investigaciones utilizan cuestionarios de violencia escolar (Curelaru, Abalasei y Cristea, 2011), conducta moral (Steinfeldt et al., 2012) o adaptaciones de cuestionarios que miden *bullying* en el contexto académico (Courtney y Wann, 2010; Tilindiené et al., 2012; Tilindiené et al., 2008; Volk y Lagzdins, 2009). Como se puede ver en la figura 1, existe poca consistencia en cuanto a la estructura interna de los cuestionarios que miden *bullying* en el deporte pues no en todos los casos hay datos en cuanto a las propiedades psicométricas como fiabilidad y validez del cuestionario.

Nombre del instrumento	Autores	Tipo de instrumento	Estructura interna	País de origen
Desconocido	Ornelas y Oliveira (2013)	Cuestionario	Identificación de la victimización <i>Agresión por bullying</i>	Portugal
Questionario para o estudo e prevenção da violcia no desportu	Nery, Neto y Rosando (2015)	Cuestionario	Desconocido	Portugal
Bullying Scale for School Children	Tilindienė, Rastauskienė, Gaižauskiene y Stupuris (2012)	Escala	Desconocido	Lituania
School Violence Questionnaire	Curelaru, Abalasei y Cristea (2011)	Cuestionario	Causas de la violencia y soluciones de la violencia	Rumania
Bullying and Victimization Questioned	Volk y Lagzdins (2009)	Cuestionario	Desconocido	Canada
Questionnaire for Student Bullying	Tilindienė, Rastauskienė, Žalys y Valantinienė (2008)	Cuestionario	Desconocido	Lituania
Desconocido	Shields (1999)	Cuestionario	<i>Bulling físico, bullying verbal, y violencia física</i>	USA
Desconocido	Steinfeldt, Vaughan, LaFollette y Steinfeldt (2012)	Cuestionario	<i>Bulling físico, bullying verbal, bullying social y cyberbullying</i>	USA
Peer Relations Questionnaire	Rigby y Slee (1991)	Cuestionario	<i>Bullying y víctima</i>	USA

Figura 1. Instrumentos de medición del *bullying* en el deporte

En cuanto a la consideración de variables culturales como la procedencia del cuestionario, parece no existir cuestionario para la medición del *bullying* en contextos deportivos que se haya construido en México, lo cual hace que esta investigación tome relevancia social. En este sentido, sólo encontramos un cuestionario producido dentro del contexto deportivo en Portugal (Nery, Neto y Rosando, 2015) pero sin datos claros en cuanto a la estructura interna del cuestionario.



M ARCO EMPÍRICO

INTRODUCCIÓN

El siguiente bloque empírico lo hemos dedicado a la construcción y validación del cuestionario de *bullying* entre iguales en el contexto deportivo. Pretendemos hacer una descripción detallada de los pasos que le dieron forma al cuestionario que pretende hacer una aportación al estudio del *bullying* en el deporte en concreto a la medición del fenómeno.

Queremos garantizar que el cuestionario reúne las características psicométricas necesarias para obtener mediciones precisas del *bullying* en el deporte en posteriores investigaciones con población mexicana. La construcción del cuestionario fue un proceso bien establecido que a continuación mencionamos y que desarrollaremos en los posteriores capítulos de esta tesis.

Una vez establecido el objetivo del cuestionario, procedimos al diseño de los ítems obteniendo un banco de reactivos de aproximadamente 60. Estos ítems fueron evaluados por tres expertos en el tema quienes valoraron una serie de aspectos sobre la pertinencia de incluirlos en la versión preliminar del cuestionario. El siguiente paso fue realizar el análisis empírico de los ítems aplicándolos a una muestra. En base a ese primer análisis estadístico, seleccionamos los ítems para configurar el cuestionario. Finalmente analizamos las propiedades psicométricas de fiabilidad y validez del cuestionario.

Resumiendo, este proceso de construcción lo hemos dividido en cinco fases: 1) Elaboración de los ítems, 2) Selección teórica de los ítems, 3) Selección empírica de los ítems, 4) Configuración del instrumento de medida y 5) Análisis de las propiedades psicométricas del cuestionario.

Finalmente mencionar que a lo largo de este bloque estaremos analizando diferentes tipos de validez que, a través de las cinco fases de construcción del cuestionario, se fueron realizando.

CAPITULO 3

E

LABORACIÓN Y

SELECCIÓN TEÓRICA DE LOS ITEMS

3.1.Fase 1. Elaboración de los ítems

3.2.Fase 2. Selección teórica de los ítems

Este capítulo está dividido en dos fases de desarrollo: la fase 1 de elaboración de los ítems y la fase 2 de selección teórica de los ítems. En la fase 1 el investigador principal elaboró una serie de reactivos generando un banco de 60 ítems. En la fase 2 el cuestionario inicial fue evaluado por un grupo de expertos.

3.1. FASE 1. ELABORACIÓN DE LOS ÍTEMS

3.1.1. OBJETIVO

Una vez establecido el propósito general del cuestionario, aceptado una definición del bullying y seleccionada una clasificación del *bullying*, el objetivo de la fase 1 fue elaborar un banco de reactivos (Ítems) suficientemente amplio con el fin de representar significativamente cada uno de los factores del Cuestionario de Bullying en el Deporte.

3.1.2. MÉTODO

3.1.2.1. PARTICIPANTES

En esta primera fase, sólo participó el investigador principal quien fue el encargado de diseñar los ítems en base al objetivo general del cuestionario y la clasificación del *bullying* considerada como la adecuada.

3.1.2.2. PROCEDIMIENTO

Para la elaboración del banco de reactivos, se consideró una de las principales clasificaciones del *bullying* que contempla 5 formas diferentes: *bullying* verbal, *bullying* físico, *bullying* psicológico, *bullying* social y *cyberbullying*.

3.1.2.3. INSTRUMENTO

Se diseñaron en total 60 reactivos, 12 reactivos para representar cada uno de los cinco factores del cuestionario.

Se decidió utilizar una escala likert de 5 puntos donde 1 significaba casi nunca y el 5 casi siempre. En las instrucciones iniciales se solicitaba a los deportistas evaluar la frecuencia con la que se presentaba ciertas situaciones

referentes a problemas en la convivencia con sus compañeros de equipo en el contexto del deporte.

Una segunda parte del cuestionario contempló reactivos para explorar el lugar donde se suele llevar a cabo el *bullying*, otras personas agresoras además de los compañeros, la frecuencia con la que se presenta el *bullying* y aspectos sobre roles en el *bullying*. Se decidió incluir una nota para recordar la confidencialidad de las respuestas dejando datos para contactarlos en caso de que quisieran recibir algún tipo de ayuda para resolver la situación de *bullying*.

Se incluyeron reactivos redactados en positivo, así como la utilización de una puntuación global de *bullying*.

3.1.3. RESULTADOS

El resultado fue un banco de reactivos de 60 ítems, donde se le solicita al encuestado analizar la frecuencia de situaciones de *bullying*, utilizando una escala de respuestas tipo likert de cinco puntos donde 1 significaba casi nunca y 5 casi siempre.

3.2. FASE 2. SELECCIÓN TEÓRICA DE LOS ÍTEMS

3.2.1. OBJETIVO

Seleccionar los reactivos más representativos de los factores que miden el *bullying* (Verbal, físico, psicológico, social y *cyberbullying*) basados en la opinión del grupo de expertos buscando así favorecer la validez de contenido del cuestionario.

3.2.2. MÉTODO

3.2.2.1. PARTICIPANTES

En esta segunda fase, participaron 3 expertos en el tema del *bullying* y que además conocieran sobre deporte, de ambos sexos y con un promedio de edad de 39.3 años ($DT = 5.13$). En los tres casos, se trataba de licenciados en psicología, mexicanos, trabajando actualmente en diferentes universidades del país y con conocimientos sobre los deportes de equipos.

3.2.2.2. PROCEDIMIENTO

Se realizó un primer contacto con expertos en el tema del *bullying* y concedores de deporte a través de una carta de invitación donde se indicaba el objetivo de la investigación, las funciones a realizar por el grupo de expertos y la voluntariedad en la participación. Se invitaron a 5 expertos, recibiendo respuesta afirmativa de sólo tres de ellos.

Posteriormente se les envió el formato con los reactivos y las indicaciones precisas a seguir a través del correo electrónico, mismo medio que se utilizó para recibir las respuestas.

Para la evaluación de cada ítem, cada juez experto marcaría aquellos reactivos que de acuerdo a su criterio deberían ser incluidos en la versión preliminar del instrumento.

Una vez recibidas las respuestas de los 3 expertos, el investigador principal seleccionó los reactivos con mayor consenso entre los expertos, esto es, se seleccionaron aquellos ítems que contaron con la aprobación de por lo menos dos expertos.

3.2.3. RESULTADOS

3.2.3.1. SELECCIÓN DE LOS ÍTEMS

De los 60 ítems iniciales, resultaron 49 ítems seleccionados quedando distribuidos de la siguiente forma: 8 ítems para la sub-escala de *cyberbullying*, 9 ítems de *bullying* social, 9 ítems de *bullying* psicológico, 11 ítems de *bullying* verbal y 12 ítems correspondientes al factor *bullying* físico.

Por recomendación de los expertos, se decidió separar la escala de *cyberbullying* del resto de factores, recomendación que consideramos pertinente ya que la naturaleza de este tipo de *bullying* es diferente al resto de factores. Finalmente, realizamos ajustes de redacción en 10 ítems en base a las observaciones de los expertos y al juicio del investigador principal.

Una segunda recomendación fue incluir una evaluación global de *bullying* o puntuación total que sería el promedio de la totalidad de reactivos sin importar el tipo de *bullying*.

3.2.3.2. VALIDEZ DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO

La validez de contenido consiste en qué tan adecuado es el muestreo de reactivos que hace una prueba del universo de posibles conductas, de acuerdo con lo que se pretende medir (Cohen y Swerdik, 2001). Es una medida de lo adecuado del muestreo, esto es, qué tanto los ítems que componen el cuestionario son o no son representativos del dominio de contenido. Para favorecer la validez de contenido hemos realizado las siguientes acciones:

1. Delimitar conceptualmente el dominio a medir a través de la extracción de definiciones del *bullying* y una adecuada clasificación del fenómeno.
2. Un diseño equilibrado de ítems de acuerdo a los diferentes dominios a medir.
3. La utilización del enjuiciamiento por parte de expertos en el *bullying* quienes, a través de su experiencia y conocimiento sobre el tema, han realizado una selección adecuada de aquellos reactivos que deberían explicar con mayor precisión al dominio y sus sub-categorías.

CAPITULO 4

S

ELECCIÓN EMPÍRICA DE LOS ITEMS Y CONFIGURACIÓN DEL CUESTIONARIO

- 4.1. Fase 3. Selección empírica de los ítems y configuración del cuestionario
- 4.2. Fase 4. Configuración del Cuestionario de Bullying en el Deporte

4.1. FASE 3. SELECCIÓN EMPÍRICA DE LOS ÍTEMS Y CONFIGURACIÓN DEL CUESTIONARIO

4.1.1. OBJETIVO

El objetivo de la fase 3 será seleccionar empíricamente los ítems elaborados para el Cuestionario de Bullying en el Deporte (CBD) a través de un Análisis Factorial Exploratorio (AFE), así como del análisis de la consistencia interna a partir de una muestra compuesta por deportistas de equipo.

4.1.2. MÉTODO

4.1.2.1. PARTICIPANTES

En el estudio participaron 232 deportistas afiliados a un deporte de equipo, de ambos sexos (hombres = 54.7%, mujeres = 45.3%) y con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años de edad ($M = 14.9$, $DT = 1.36$). Los deportistas reportan 3.6 años de tiempo practicando su deporte, un promedio de 1 año afiliados a su actual equipo y 6.67 horas de entrenamiento a la semana. El 99% de la muestra está escolarizada.

4.1.2.2. PROCEDIMIENTO

Después de recibir autorización por parte de los equipos deportivos y de recolectar los consentimientos informados, aplicamos los cuestionarios en el vestuario, sin la presencia del cuerpo técnico, directivos, padres de familia y bajo la supervisión del investigador principal. El instrumento se aplicó de manera colectiva y autoadministrada en una sola sesión, previo al entrenamiento del equipo. Se les recordó a los deportistas que las participaciones eran voluntarias y las respuestas totalmente confidenciales. La duración promedio para contestar fue de 12 minutos.

4.1.2.3. INSTRUMENTO

Datos demográficos. La primera parte del cuestionario se dedicó a los datos demográficos o personales como edad, sexo, deporte, nacionalidad, equipo, entre otros datos relacionados con la actividad deportiva. El tipo de reactivo utilizado fue tipo opción múltiple y abierto.

Bullying en el deporte. Para la medición del bullying se utilizó la primera versión o versión preliminar del Cuestionario de Bullying en el Deporte (CBD) el cual está compuesto por 41 ítems redactados en positivo y organizados en cuatro factores: *bullying* verbal, *bullying* físico, *bullying* social y *bullying* psicológico. Un ejemplo de reactivo del *bullying* verbal es “Me han puesto algún apodo ofensivo para ridiculizarme”. Para el factor *bullying* físico se utilizaron reactivos como “Me empujan con la intención de hacerme daño”. Un ejemplo de ítem utilizado para medir *bullying* social es “Se ponen de acuerdo para dejarme fuera del equipo”. Por último, uno de los ítems utilizado para medir *bullying* psicológico es “Me buscan después de entrenar para intimidarme”. Se les solicitó a los deportistas indicaran la frecuencia con la que ocurrían el *bullying*, utilizando una escala *likert* de 5 puntos para registrar sus respuestas (1 = casi nunca, 2 = rara vez, 3 = algunas veces, 4 = frecuentemente, 5 = casi siempre).

Cyberbullying en el deporte. Para la medición del *cyberbullying* utilizamos la sub escala de *Cyberbullying* en el Deporte, extraído del Cuestionario de Bullying en el Deporte. Esta sub-escala consta de 8 ítems redactados en positivo. Un ejemplo de ítem sería “Envían mensajes de texto a mi teléfono celular para burlarse de mí”. Similar al CBD, esta sub-escala se les solicita a los deportistas evaluar el grado de frecuencia con la que ocurrían ciertas situaciones propias del *bullying*, utilizando una escala *likert* de 5 puntos para responder.

4.1.3. RESULTADOS

A continuación, presentaremos los principales resultados obtenidos tras los diferentes análisis efectuados. En primer lugar, obtuvimos estadísticos descriptivos (Media, desviación típica, asimetría y curtosis) de todos los ítems del CBD y de la sub-escala de *Cyberbullying* en el Deporte. Se incluyeron medidas de dispersión, distribución y tendencia central. En segundo término, presentamos el análisis de la fiabilidad a través del coeficiente alfa de Cronbach y un análisis de correlaciones de Pearson. Finalmente efectuamos un Análisis Factorial Exploratorio de componentes principales con rotación *Varimax*.

Para el cálculo estadístico utilizamos el programa estadístico SPSS en su versión 21.

4.1.3.1. ESTADISTICOS DESCRIPTIVOS

De acuerdo a los resultados encontrados en los estadísticos descriptivos (Ver tabla 1), los jóvenes deportistas reportan niveles bajos de *bullying* mostrando puntuaciones medias entre 1.03 y 1.63. Los datos en cuanto a la desviación típica se encuentran por debajo de la unidad lo cual indica que la dispersión de datos es mínima. Finalmente, los puntajes en asimetría en algunos casos están por encima de 2.0. En cuanto a la curtosis encontramos que la mayoría de los ítems nos indican puntuaciones fuera de la normalidad.

A pesar de estas puntuaciones en asimetría y curtosis, decidimos realizar el Análisis Factorial Exploratorio pues probablemente estas puntuaciones se deban a que es un cuestionario nuevo, sensible al tamaño de la muestra y con ciertas inconsistencias en cuanto a su funcionamiento.

Tabla 1
Estadísticos descriptivos de los ítems del Cuestionario de Bullying en el Deporte

	M	DT	As	Cu	Alfa si se elimina el elemento
Me provocan miedo utilizando amenazas.	1.19	.53	3.25	11.35	.91
Abusan de su fuerza física para pegarme (patear, empujar, golpear).	1.27	.55	2.00	4.30	.91
No me dejan expresarme o me interrumpen cuando intento hablar.	1.56	.88	1.61	2.06	.90
No toman en cuenta mi opinión en las decisiones de grupo.	1.53	.94	1.89	3.12	.91
Me han puesto algún apodo ofensivo para ridiculizarme.	1.37	.83	2.00	6.48	.90
Buscan pegarme o empujarme en jugadas donde ni siquiera está en juego el balón.	1.33	.67	2.00	7.61	.91
Me presionan para tomar decisiones que no quiero.	1.24	.60	3.03	10.62	.90
No me invitan a convivios que organizan con el resto de integrantes del equipo.	1.48	1.00	2.00	4.53	.91
Usan los gritos para insultarme o hacerme menos ante los demás.	1.23	.61	3.23	11.63	.91
Usan los golpes para intimidarme durante el entrenamiento o partido.	1.14	.46	4.33	24.26	.91
Me asignan tareas humillantes o absurdas.	1.11	.42	4.53	23.07	.91
Me han excluido de actividades de equipo.	1.18	.48	3.00	9.44	.91
Se burlan de mis errores durante el entrenamiento o partido.	1.63	.87	1.40	1.62	.91
Me empujan con la intención de hacerme daño.	1.14	.49	4.52	24.43	.90
Minimizan mi esfuerzo y logros deportivos.	1.33	.67	1.49	7.74	.90
Me ignoran durante actividades sociales del equipo.	1.19	.48	1.86	8.79	.91
Contestan de forma agresiva a mis preguntas o comentarios.	1.38	.71	1.31	6.43	.90
Aprovechan cualquier descuido del entrenador para agredirme (empujar, golpear..)	1.12	.44	3.98	16.33	.91
Ignoran mis comentarios o preguntas.	1.28	.58	2.08	4.86	.90
Se ponen de acuerdo para dejarme fuera del equipo.	1.11	.43	5.29	35.25	.91
Se han reído o burlado verbalmente de mí.	1.47	.71	1.32	.85	.90
Me hacen "entradas" (faltas) malintencionadas durante el entrenamiento.	1.25	.61	2.00	6.45	.90
Me hacen bromas pesadas.	1.27	.64	3.06	11.50	.9
Se unen en grupos o alianzas excluyéndome.	1.15	.48	4.12	21.57	.91
Criticán el esfuerzo que hago durante un entrenamiento o partido.	1.35	.70	2.21	5.19	.90
Me pegan "sopapos" (palmadas o golpes) en la cabeza.	1.36	.80	2.74	8.21	.91
Me ponen obstáculos durante mis entrenamientos.	1.18	.50	3.88	19.94	.90
Ignoran mi opinión de forma intencionada.	1.19	.54	3.35	12.29	.90
Me recuerdan mis errores por pequeños que sean.	1.52	.85	2.08	4.98	.91
Han jugado con mis objetos personales abusando de su fuerza física.	1.09	.36	4.05	16.55	.91
Hacen dibujos para burlarse de mí.	1.04	.24	6.20	41.20	.91
Prohíben a otros compañeros que hablen conmigo.	1.11	.42	4.29	19.32	.91
Me han intimidado o amenazado verbalmente fuera de la cancha.	1.09	.35	4.77	27.15	.91
Me buscan después de entrenar para agredirme (patear, empujar, golpear).	1.03	.19	7.17	56.74	.91
Se han llevado mis pertenencias (zapatos, ropa, maleta deportiva, dinero, etc.).	1.07	.28	4.48	21.41	.91
Difunden comentarios dañinos sobre mí.	1.18	.53	3.72	17.09	.90
Me llaman por teléfono para hacer comentarios desagradables.	1.04	.24	6.20	41.20	.91
Usan la fuerza para impedir que me vaya a casa al finalizar el entrenamiento o el partido	1.05	.23	5.28	30.37	.91
Me han escondido mis pertenencias.	1.15	.42	2.92	8.15	.91
Inventan chismes en contra mía para difamarme.	1.20	.59	3.53	13.85	.91
Hacen comentarios ofensivos sobre mis familiares.	1.13	.44	4.19	19.40	.91

Nota: As = Asimetría; Cu = Curtosis

Como se puede ver en la tabla 2, resultados similares encontramos en los ítems de la sub-escala de Cyberbullying en el Deporte dándose puntuaciones bajas en *cyberbullying*, puntuaciones en desviación típica entre -2 y 2, así como datos fuera de la normalidad en asimetría y curtosis.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de la sub-escala de Cyberbullying en el Deporte

	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>As</i>	<i>Cu</i>	Alfa si se elimina el elemento
Envían mensajes de texto a mi teléfono celular para burlarse o amenazarme	1.03	.18	7.94	69.34	.80
Se burlan de mí por medio del correo electrónico y/o el <i>chat</i>	1.09	.32	4.04	17.08	.84
Suben fotos ridículas sobre mí	1.08	.29	3.59	13.02	.83
Publican comentarios ofensivos sobre mí en las redes sociales	1.03	.18	5.13	24.58	.78
Han creado una cuenta falsa en redes sociales para ridiculizarme	1.03	.18	7.94	69.34	.78
Usurpan (apoderarse de la clave para hacer uso del correo como si fuera propio) mi clave de correo electrónico invadiendo mi intimidad	1.02	.14	6.63	42.35	.80
Envían correos ofensivos a otras personas usurpando mi lugar (como si fuera yo)	1.04	.24	6.20	41.20	.81
Realizan encuestas ofensivas sobre mí en alguna red social	1.03	.16	6.01	34.45	.80

4.1.3.2. ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO DE LOS ÍTEMS

En base al objetivo de esta fase, decidimos utilizar un Análisis Factorial Exploratorio, ya que nos permite contrastar la validez de constructo y convergente del cuestionario. Esta técnica principalmente se basa en los datos, intentado establecer la estructura que estos poseen (Bollen, 1989) a través de una aproximación de tipo inductiva. La idea central es definir el constructo a través de la extracción de factores, con el fin de proponer modelos en un futuro. Una vez establecidos los factores, estos se rotarán obteniendo así la solución más simple (Pérez-Gil, Chacón y Moreno, 2000). Obtener la varianza que el modelo hipotético es capaz de explicar a través de sus diferentes factores.

Los criterios establecidos para determinar la permanencia o eliminación de los ítems fueron los siguientes:

- 1.- Incluir ítems que carguen por lo menos .30 en su peso factorial
- 2.- No aceptando ítems que carguen significativamente en dos o más factores.
- 3.- Eliminar aquellos ítems que originaran una disminución significativa en la consistencia interna del factor.
- 4.- En los casos donde el factor o componente presentara más de 7 ítems aceptables, elegir aquellos con peso factorial más alto. Esto buscando tener un cuestionario breve y práctico en su aplicación.

Tabla 3

Análisis Factorial Exploratorio con rotación VARIMAX de los ítems del Cuestionario de Bullying en el Deporte

Reactivos	Componente			
	Verbal	Físico	Psicológico	Social
29. Me recuerdan mis errores por pequeños que sean	.70**	.07	-.07	-.01
25. Critican el esfuerzo que hago durante un entrenamiento o partido	.66**	.11	.16	.20
5. Me han puesto algún apodo ofensivo para ridiculizarme	.62**	.16	-.07	.13
13. Se burlan de mis errores durante el entrenamiento o partido	.53**	.19	.00	.14
21. Se han reído o burlado verbalmente de mí	.51**	.24	.13	.02
33. Me han intimidado o amenazado verbalmente fuera de la cancha	.48**	.09	.26	.20
41. Hacen comentarios ofensivos sobre mis familiares	.47**	.13	.15	.18
17. Contestan de forma agresiva a mis preguntas o comentarios	.46	.37	-.04	.17
1. Me provocan miedo utilizando amenazas	.30	.33	-.14	.35
9. Usan los gritos para insultarme o hacerme menos ante los demás	.19	.33	.07	.31
14. Me empujan con la intención de hacerme daño	.06	.74**	.14	.22
6. Buscan pegarme o empujarme en jugadas donde ni siquiera está en juego el balón	.18	.65**	.01	.01
10. Usan los golpes para intimidarme durante el entrenamiento o partido	.01	.61**	.10	.16
22. Me hacen "entradas" (faltas) malintencionadas durante el entrenamiento	.10	.60**	.18	.24
26. Me pegan "sopapos" (palmadas o golpes) en la cabeza	.34	.50	.09	-.18
18. Aprovechan cualquier descuido del entrenador para agredirme (empujar, patear, golpear)	.17	.49	.17	.33
30. Han jugado con mis objetos personales abusando de su fuerza física	.34	.45	.25	.04
2. Abusan de su fuerza física para pegarme (patear, empujar, golpear)	.18	.31**	.17	.20
38. Me impiden que me vaya a casa al finalizar el entrenamiento o el partido	.13	.07	.82**	.17
37. Me llaman por teléfono para hacer comentarios desagradables	.04	.13	.87**	.14
34. Me buscan después de entrenar para intimidarme	.01	.06	.86**	.21
31. Hacen dibujos para burlarse de mí	-.02	.31	.66	.36
35. Se han llevado mis pertenencias (ropa, maleta deportiva, dinero, zapatos etc.)	.05	.22	.45**	-.00
39. Me han escondido mis pertenencias	.34	.27	.34	-.14
11. Me asignan tareas humillantes o absurdas	.41	.00	.33	-.14
27. Me ponen obstáculos durante mis entrenamientos	.23	.76**	.23	-.01
15. Minimizan mi esfuerzo y logros deportivos	.54	.47	.15	.06
19. Ignoran mis comentarios o preguntas	.47	.24	.02	.21
3. No me dejan expresarme o me interrumpen cuando intento hablar	.55	.34	-.01	.09
23. Me hacen bromas pesadas	.34	.64	-.02	-.02
7. Me presionan para tomar decisiones que no quiero	.40	.24	-.03	.15
20. Se ponen de acuerdo para dejarme fuera del equipo	.03	.14	.11	.76**
40. Inventan chismes en contra mía para difamarme	.08	.08	.13	.71**
24. Se unen en grupos o alianzas excluyéndome	.25	-.14	.22	.67**
36. Difunden comentarios negativos sobre mí.	.24	.16	.13	.57**
32. Prohíben a otros compañeros que hablen conmigo.	.21	.11	.43	.52
8. No me invitan a convivios que organizan con el resto de integrantes del equipo.	.18	.15	-.01	.35**
4. No toman en cuenta mi opinión en las decisiones de grupo.	.47	.17	-.11	.22
12. Me han excluido de actividades de equipo.	.46	-.06	.31	.18
16. Me ignoran durante actividades sociales del equipo.	.33	-.04	.13	.17
28. Ignoran mi opinión de forma intencionada.	.57	.11	.30	.08

Nota: ** ítems seleccionados empíricamente

En base al resultado del AFE (Ver tabla 3) y siguiendo los criterios de permanencia de los ítems, seleccionamos 22 ítems, eliminando los restantes 19 que no cumplieron los criterios establecidos, los cuales explican el 44% de la varianza.

Finalmente obtuvimos cuatro factores discriminados que representan al constructo *bullying* en el deporte. Los factores quedaron representados de la siguiente manera: *bullying* verbal (7 ítems), *bullying* físico (6 ítems), *bullying* social (5 ítems) y *bullying* psicológico (4 ítems).

Tabla 4
Análisis Factorial Exploratorio con rotación VARIMAX de la Sub-escala de Cyberbullying en el Deporte

	Ítems	Peso factorial
1	Envían mensajes de texto a mi teléfono celular para burlarse o amenazarme	.80
2	Se burlan de mí por medio del correo electrónico y/o el <i>chat</i>	.83
3	Suben fotos ridículas sobre mí	.47
4	Publican comentarios ofensivos sobre mí en las redes sociales	.63
5	Han creado una cuenta falsa en redes sociales para ridiculizarme	.86
6	Usurpan (apoderarse de la clave para hacer uso del correo como si fuera propio) mi clave de correo electrónico invadiendo mi intimidad	.88
7	Envían correos ofensivos a otras personas usurpando mi lugar (como si fuera yo)	.79
8	Realizan encuestas ofensivas sobre mí en alguna red social	.47
		Varianza explicada = 53.7%

En lo que se refiere a la sub-escala de *Cyberbullying*, mantuvimos los 8 ítems pues todos presentaron un peso factorial adecuado siendo la puntuación más alta la obtenida por el ítem 6 (.88), siendo las más bajas puntuaciones los obtenidos por los reactivos 3 y 8 (.47). Se generó una solución hipotética de un factor el cual explica el 53.7% de la varianza. Estos resultados se pueden contrastar en la tabla 4.

4.1.3.3. ANÁLISIS DE CONSISTENCIA INTERNA Y CORRELACIONES BIVARIADAS

De acuerdo a lo que se puede observar en la tabla 5, las puntuaciones en el coeficiente alfa de Cronbach en todos los casos son aceptables por lo que las mediciones se consideran fiables al menos en cuanto a consistencia interna.

Los resultados en el coeficiente de Pearson indican correlaciones significativas y positivas en todos los casos entre los factores del CBD y la

subescala de Cyberbullying en el deporte siendo la correlación más significativa entre bullying verbal y la puntuación total de bullying ($r = .77, p < .01$).

Tabla 5

Análisis de consistencia interna y correlaciones bivariadas entre las subescalas del Cuestionario de Bullying entre Iguales en el Deporte y la sub-escala de Cyberbullying en el Deporte

	Subescalas	Alfa	1	2	3	4	5	6
1	<i>Bullying</i> Verbal	.78						
2	<i>Bullying</i> Psicológico	.81	.21**					
3	<i>Bullying</i> Físico	.70	.39**	.32**				
4	<i>Bullying</i> Social	.78	.34**	.33**	.31**			
5	<i>Cyberbullying</i>	.83	.25**	.62**	.40**	.35**		
6	Puntuación total	.93	.77**	.53**	.73**	.72**	.52**	

Nota: ** $p = .01$

4.2. FASE 4. CONFIGURACIÓN DEL CUESTIONARIO DE BULLYING EN EL DEPORTE

Con el propósito de optimizar la configuración del cuestionario para la medición del *bullying* en el deporte, se realizaron ajustes a los ítems 1, 5, 6, 18, 19, 20 y 22. En todos los casos se modificó la redacción, buscando mayor claridad con el fin de facilitar la comprensión de los mismos.

La configuración final del Cuestionario de Bullying en el Deporte quedó compuesto por 22 ítems organizados en 4 factores: *bullying* verbal (1, 2, 5, 7, 13, 14 y 17), *bullying* físico (3, 4, 6, 11, 12, 21), *bullying* social (8, 18, 19, 20 y 22) y *bullying* psicológico (9, 10, 15 y 16).

CAPITULO 5

E

STUDIO DE LAS

PROPIEDADES

PSICOMÉTRICAS DE

LA VERSIÓN

DEFINITIVA DEL

CUESTIONARIO

5.1. Fase 5. Análisis de las propiedades psicométricas del CBD

5.1. FASE 5. ANÁLISIS DE LAS PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DEL CBD

5.1.1. OBJETIVO

El objetivo general de la fase 5 es analizar las propiedades psicométricas del cuestionario de bullying en el Deporte en una muestra de 939 deportistas de equipo mexicanos.

Primeramente, haremos un análisis de la frecuencia del bullying que nos permita conocer aspectos básicos de la prevalencia del bullying en el contexto deportivo.

Posteriormente, estudiaremos aspectos descriptivos de los datos, así como la fiabilidad del instrumento tanto en consistencia interna como en estabilidad temporal.

Como siguiente paso analizaremos a través del coeficiente de Pearson, las correlaciones entre los diferentes factores del Cuestionario de Bullying en el Deporte y la sub-escala de Cyberbullying en el Deporte.

Para el estudio de la validez factorial, analizaremos la estructura factorial del cuestionario a través del Análisis factorial Exploratorio como Confirmatorio.

Finalmente, para el estudio de la validez predictiva, utilizaremos el análisis de correlación bivariada para relacionar al CBD con otro cuestionario de validez y fiabilidad comprobada.

5.1.2. MÉTODO

5.1.2.1. PARTICIPANTES

En el estudio participaron 939 deportistas de la comunidad de Tijuana, México, de ambos sexos (65.8% hombres, 34.2% mujeres), con edades comprendidas entre los 11 y los 19 años ($M = 14.8$, $DT = 1.9$). El 91.3% de los deportistas son mexicanos, 4.3% son estadounidenses residentes mexicanos y el 4.5% señalan tener la doble nacionalidad. En todos los casos entienden perfectamente el español. En cuanto al nivel académico el 46.3% estudia el bachillerato, 44% la secundaria, el 6.9% la primaria, el 1.1% la universidad y el 1.7% señala no estar estudiando.

Los deportistas reportan como media 5.7 años practicando su deporte de equipo y 1.8 años afiliado a su actual equipo. En promedio entrenan 6.4 horas a la semana en 3 días a la semana.

Para el cálculo de la estabilidad temporal, se utilizó una sub-muestra de 120 deportistas de equipo (60 hombres, 60 mujeres), con edades comprendidas entre los 11 y los 17 años de edad ($M = 14.3$, $DT = 1.21$). Estos deportistas completaron el cuestionario por segunda vez, transcurridos 10 días y antes de que se cumplieran los 30 días de aplicación.

5.1.2.2. PROCEDIMIENTO

Se efectuó la recogida de datos en el vestuario antes de un entrenamiento o partido, sin la presencia del cuerpo técnico y bajo la supervisión del investigador principal. El cuestionario se aplicó de manera, colectiva y autoadministrada. Se les recordó a los deportistas que las participaciones eran voluntarias y las respuestas totalmente confidenciales.

5.1.2.3. INSTRUMENTOS

Datos demográficos. La primera parte del cuestionario se dedicó a los datos demográficos o personales como edad, sexo, deporte, nacionalidad, equipo, entre otros datos relacionados con la actividad deportiva. El tipo de reactivo utilizado fue tipo opción múltiple y abierto.

Para esta fase, se incluyeron reactivos para el estudio de aspectos generales sobre el bullying en el deporte como los siguientes: frecuencia del bullying, lugar donde se lleva a cabo el bullying, estudio de los roles clásicos, diferentes tipos de agresor y diferentes contextos de victimización.

Bullying en el deporte. Para la medición del bullying se utilizó la primera versión o versión preliminar del Cuestionario de Bullying en el Deporte (CBD) el cual está compuesto por 22 ítems redactados en positivo y organizados en cuatro factores: *bullying* verbal, *bullying* físico, *bullying* social y *bullying* psicológico. Un ejemplo de reactivo del *bullying* verbal es "Me han puesto algún apodo ofensivo para ridiculizarme". Para el factor bullying físico se utilizaron reactivos como "Me empujan con la intención de hacerme daño". Un ejemplo de ítem utilizado para medir bullying social es "Se ponen de acuerdo para dejarme fuera del equipo". Por último, uno de los ítems utilizado para medir bullying

psicológico es “Me buscan después de entrenar para intimidarme”. Se les solicitó a los deportistas indicaran la frecuencia con la que ocurrían el bullying, utilizando una escala *likert* de 5 puntos para registrar sus respuestas (1 = casi nunca, 2 = rara vez, 3 = algunas veces, 4 = Frecuentemente, 5 = casi siempre).

Cyberbullying en el deporte. Para la medición del *cyberbullying* utilizamos la sub escala de *Cyberbullying* en el Deporte, extraído del Cuestionario de Bullying en el Deporte. Esta sub-escala consta de 8 ítems redactados en positivo. Un ejemplo de ítem sería “Envían mensajes de texto a mi teléfono celular para burlarse de mí”. Se solicita a los deportistas evaluar el grado de frecuencia con la que ocurrían ciertas situaciones propias del *cyberbullying*, utilizando una escala *likert* de 5 puntos para responder donde 1 es casi nunca y 5 es casi siempre.

5.1.3. RESULTADOS

5.1.3.1. ANÁLISIS DE FRECUENCIAS DEL BULLYING EN EL DEPORTE

Como se puede ver en la figura 2, la prevalencia de *bullying* en los deportes de equipo fue del 9.2%, cifras muy similiares a los reportados en el *bullying* escolar cuando las cifras nos indican una prevalencia baja.

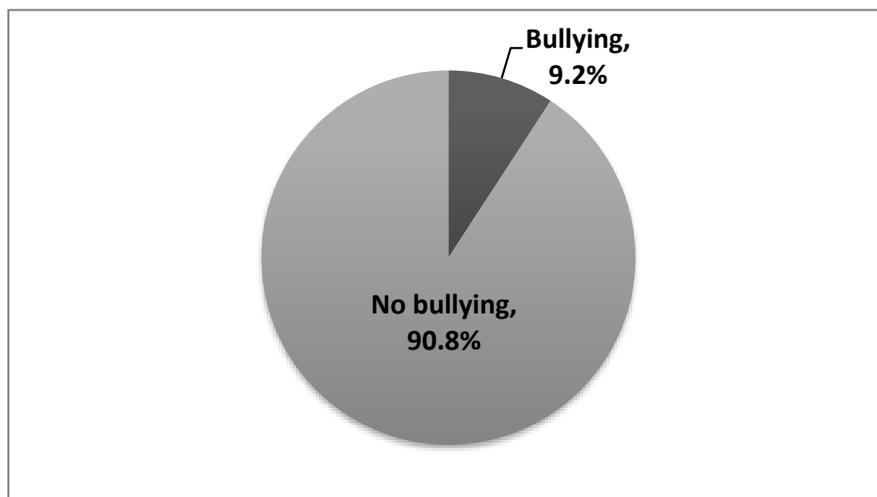


Figura 2. Porcentaje de casos de víctimas de bullying en los deportes de equipo.

En cuanto al porcentaje de agresores encontramos un 20.6% de deportistas (Ver figura 3).

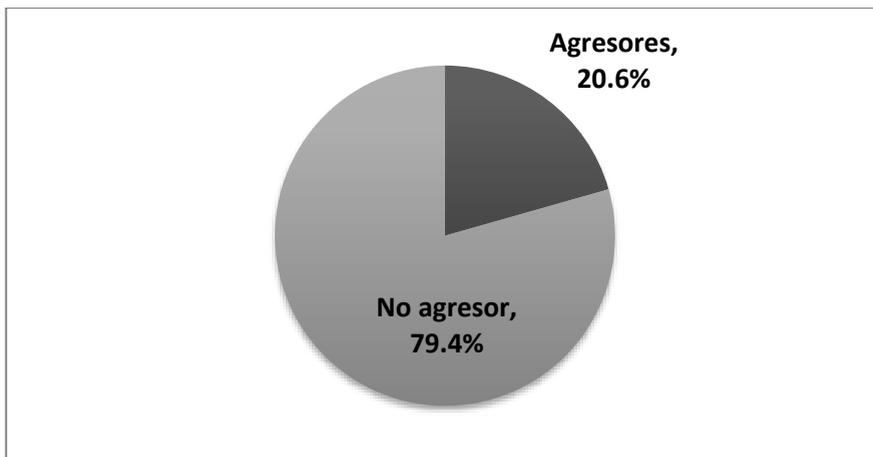


Figura 3. Porcentaje de agresores (Bully) en el contexto deportivo

De los casos de bullying reportados por los deportistas, la frecuencia es constante pues a pesar de que el 35% reporta sufrir agresiones hace más de 1 año, el 29.4% recibe agresiones de manera semanal o diario (Ver figura 4).

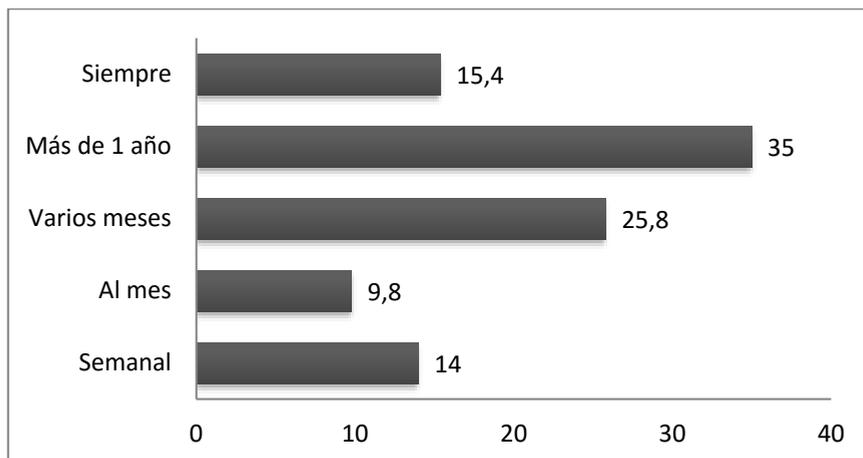


Figura 4. Frecuencia de bullying en el deporte

En la figura 5, podemos observar diferentes tipos de agresor en el deporte, además de los compañeros de equipo. Los resultados indican que el 47.3% de los deportistas es víctima de bullying por parte de los compañeros rivales, el 20.4% de los árbitros o jueces y el 13% por parte del entrenador.

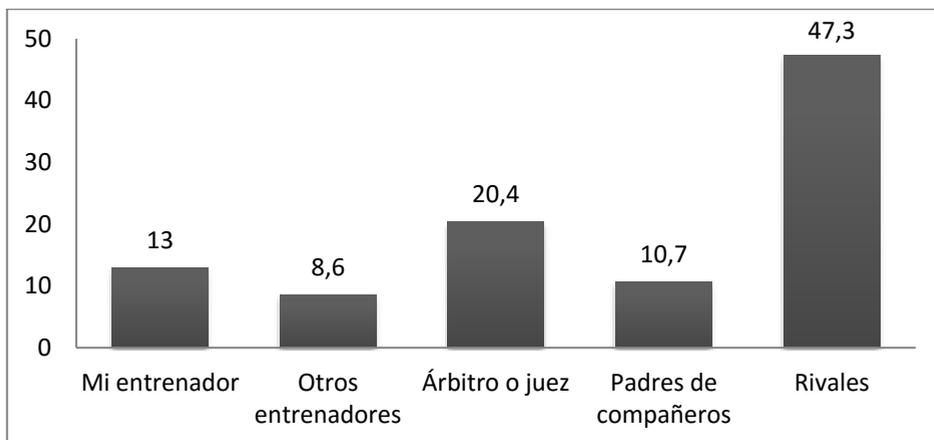


Figura 5. Otros agresores además de los compañeros de equipo

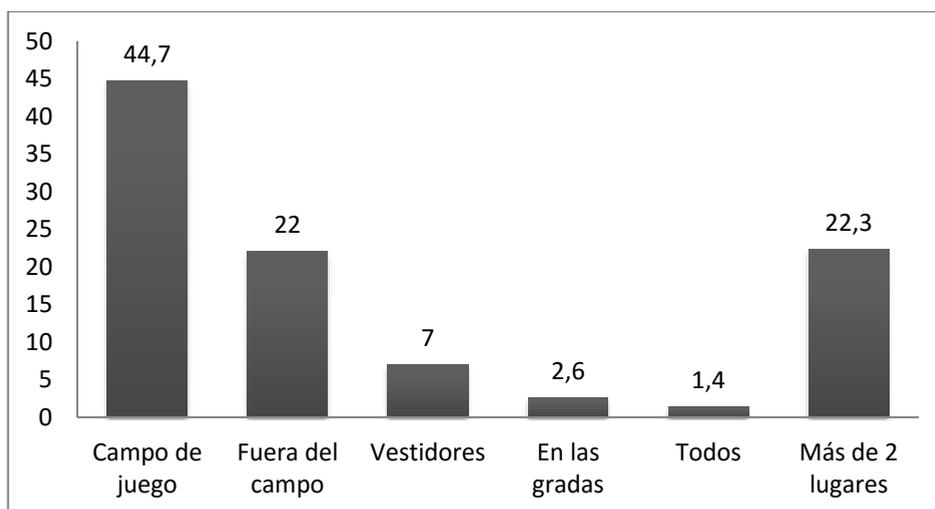


Figura 6. Lugar donde se comete el bullying en el contexto deportivo

En lo que respecta al lugar donde se lleva a cabo el bullying, podemos observar en la figura 6 que los deportistas indican que el lugar donde más sucede es en el campo de juego con 44.7%. Es también de destacar que el 22% sufre bullying fuera del campo y que el 22.3% recibe estos ataques en más de 2 lugares diferentes. En cuanto a los diferentes ambientes en los que los

deportistas sufren bullying, es claro que el principal es en la escuela con el 72% (Ver figura 7).

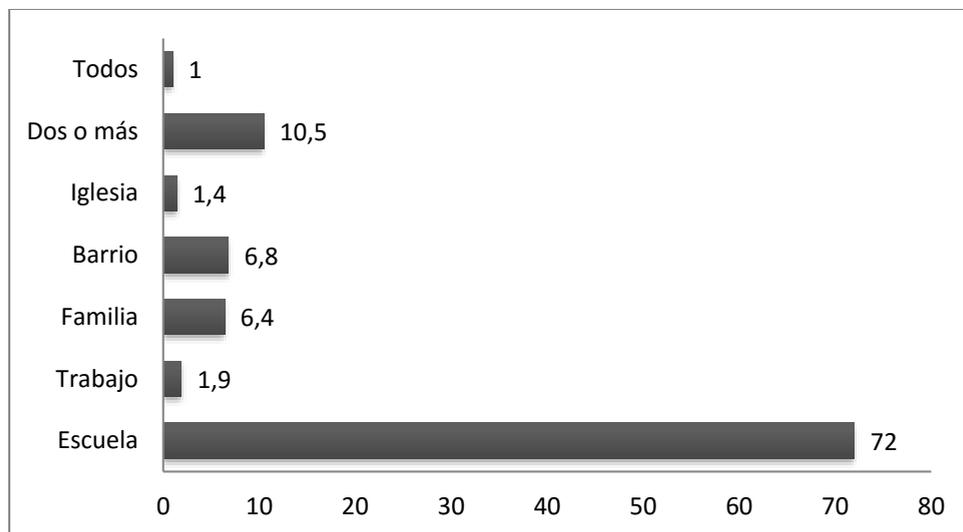


Figura 7. Otros ambientes donde se es víctima de bullying además del deportivo

5.1.3.2. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

Como se puede ver en la tabla 6, los deportistas reportan niveles bajos de *bullying* verbal, físico, social, psicológico y *cyberbullying* obteniendo la puntuación más alta el *bullying* verbal ($M = 1.40$). En cuanto a la desviación típica, encontramos datos dentro de los parámetros aceptables (-2 y 2). En cuanto a asimetría y curtosis encontramos una mejoría en cuanto a la normalidad de los datos, pero siguen estando fuera de la normalidad.

Tabla 6

Estadísticos descriptivos de los factores del CBD y la sub-escala de Cyberbullying en el deporte

	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>
Bullying verbal	1.40	.50	2.70	10.90
Bullying físico	1.25	.48	3.41	15.07
Bullying social	1.17	.44	4.02	9.75
Bullying psicológico	1.10	.41	3.95	41.16
Bullying total	1.27	.42	2.00	10.73
Cyberbullying	1.15	.47	5.39	13.56

5.1.3.3. ANÁLISIS DE FIABILIDAD

La literatura especializada en cuanto a la fiabilidad nos indica que para considerar aceptable una puntuación en cuanto a la consistencia interna utilizando el coeficiente alfa de Cronbach (Cronbach, 1951), se debe obtener registros superiores o igual a .70.

En cuanto a la estabilidad temporal a través del test-retest se cree que una medición es estable en el tiempo cuando en mediciones sucesivas, bajo las mismas condiciones, los sujetos responden con resultados muy parecidos. El intervalo de días entre las mediciones puede ser de días, semanas e incluso meses. En fenómenos como el *bullying* donde la percepción de los deportistas podría modificarse fácilmente dependiente la experiencia con el fenómeno, creemos pertinente considerar un intervalo de no más de 30 días y no menos de 10. Para obtener la puntuación del test-retest, se debe llevar a cabo un análisis de correlación entre las mediciones considerando aceptables a partir de .70. Conforme se acerquen más a la unidad, las puntuaciones son consideradas mejores.

5.1.3.3.1. CONSISTENCIA INTERNA

Para el análisis de la consistencia interna utilizamos el coeficiente Alpha de Cronbach. Como se puede observar en la tabla 7, se obtuvieron puntuaciones aceptables en Alfa de Cronbach en todos los casos, oscilando dichas puntuaciones entre .82 y .94. Esto nos indica que tenemos mediciones fiables en cuanto a consistencia interna.

5.1.3.3.2. ESTABILIDAD TEMPORAL (TEST-RETEST)

Se evaluó la fiabilidad del Cuestionario de Bullying en el Deporte y la sub-escala de *cyberbullying* en cuanto a estabilidad temporal a través de la técnica de test-retest. El intervalo de tiempo entre la medición 1 y la medición 2 estuvo entre 10 y 30 días. Se realizó un análisis de correlación entre ambas mediciones obteniendo puntuaciones aceptables en todos los casos (Ver tabla 7). La correlación más alta la podemos encontrar en *bullying* total que es una medición global del atributo.

Tabla 7

Análisis de la estabilidad temporal de los cuestionarios

Factor	Alfa de Cronbach	Test-retest
Bullying verbal	.84	.82
Bullying físico	.84	.81
Bullying social	.82	.80
Bullying psicológico	.83	.74
Bullying total	.94	.92
Cyberbullying	.92	.90

5.1.3.4. VALIDEZ DE CONSTRUCTO

La Validez de Constructo trata de asegurar que las variables o constructos medidos, además de capacidad predictiva, tengan entidad y rigor, y se encuentren insertadas dentro de un marco teórico coherente, esto es, el proceso de validación implícito a partir del establecimiento de deducciones de la teoría. Entre las formas de recoger evidencia empírica para comprobarlo destaca el Análisis Factorial, tanto exploratorio como confirmatorio. En el primer caso se suele hablar de validez convergente-discriminante y en el segundo de validez factorial.

Para el análisis de la validez de constructo primeramente realizamos un análisis de correlación bivariada utilizando el coeficiente de Pearson entre los factores del CBD hipotetizando que las relaciones serán significativas y positivas. De igual manera, efectuamos un análisis de correlación entre los factores del CBD y la sub-escala de Cyberbullying en el Deporte.

En segundo lugar, realizamos un Análisis Factorial Exploratorio de componentes principales para analizar la validez convergente.

En tercer lugar, realizamos un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) para estudiar la validez factorial o estructural.

5.1.3.4.1. ANÁLISIS DE CORRELACIÓN ENTRE LOS FACTORES DEL CBD Y LA SUB-ESCALA DE CYBERBULLYING EN EL DEPORTE

Como se puede ver en la tabla 8, se cumple con la expectativa inicial ya que los resultados muestran relaciones positivas y significativas entre los factores del Cuestionario de Bullying en el Deporte incluyendo la puntuación total de *bullying*. El coeficiente de Pearson osciló entre .62 y .94, siendo la correlación más alta entre el factor *bullying* físico y la puntuación total de *bullying* ($r = .93, p$

< .01). En cuanto a la correlación entre los factores del CBD y la sub-escala de *Cyberbullying* en el deporte, se encontraron puntuaciones altas en todos los casos, obteniendo valores entre .51 y .61.

Tabla 8

Análisis correlacional entre los factores del CBD y la sub-escala de Cyberbullying en el Deporte

	1	2	3	4	5	6
Bullying verbal						
Bullying físico	.77**					
Bullying social	.74**	.71**				
Bullying psicológico	.62**	.70**	.70**			
Bullying total	.93**	.94**	.87**	.79**		
Cyberbullying	.51**	.53**	.53**	.61**	.59**	

Nota: ** $p = .01$

5.1.3.4.2. ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO

Utilizaron Análisis Factorial Exploratorio (AFE) de componentes principales con rotación VARIMAX. Previo a ello, seguimos el criterio establecido por Tabachnick y Fidell (2001), que indica de que los factores deben correlacionar entre sí más de .30 y, como se puede ver en la tabla 8, se cumple con ese criterio.

Los criterios utilizados para determinar la permanencia o eliminación de los ítems fueron los siguientes:

- 1.- Incluir ítems que carguen por lo menos .30 en el factor de procedencia no aceptando ítems que carguen significativamente en dos factores.
- 2.- Eliminar aquellos ítems que originaran una disminución en la consistencia interna del factor.

Los resultados del AFE mostrados en la tabla 9, mantienen a 19 ítems de 22, eliminando los reactivos 21, 14 y 17 por puntuar en más de un factor por encima de .30, explicando el 62.4% de la varianza.

Tabla 9
Análisis Factorial Exploratorio con rotación Varimax

	Psicologico	Social	Fisico	Verbal
B9	.82			
B16	.78			
B15	.74			
B10	.60			
B20		.75		
B19		.61		
B8		.44		
B22		.41		
B18		.40		
B3			.72	
B6			.71	
B4			.65	
B12			.48	
B11			.47	
B1				.77
B2				.74
B7				.54
B5				.37
B13				.33

% de Varianza explicada = 62.4

5.1.3.4.3. ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO

Con el fin de ratificar los resultados obtenidos en el AFE, decidimos realizar un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). El modelo estructural se ha puesto a prueba utilizando el método de máxima verosimilitud mediante el programa estadístico AMOS 7.0.

Para comprobar la bondad de ajuste del modelo, hemos empleado los siguientes índices de ajuste considerando que entre más índices se utilicen, es mejor: Chi cuadrado (χ^2), Chi cuadrado dividido por los grados de libertad ($\chi^2/\text{gl.}$), el Índice Comparativo de Ajuste (CFI), el Índice de Tucker-Lewis (TLI), el Índice de Ajuste Incremental (IFI) y el Error de la Raíz Cuadrada Media de Aproximación (RMSEA).

Para poder aceptar o rechazar un modelo, es recomendable analizar varios de estos índices no pudiendo aceptar o rechazar solo con el resultado obtenido en uno de ellos. Un cociente χ^2/gl inferior a 5.0 indica un buen ajuste del modelo. El IFI indica mejoras en el ajuste del modelo por grados de libertad en comparación con la línea base del modelo independiente. Valores iguales o superiores a .90 se consideran aceptables.

El índice CFI es uno de los índices de ajuste incremental más utilizado para contrastar modelos teóricos con muestras superiores a 100 sujetos. Este índice toma valores entre 0 y 1 recomendándose valores iguales o superiores a .90 para un buen ajuste y superiores a .95 para un excelente ajuste del modelo (Hu y Bentler, 1999).

El TLI es un índice que considera los grados de libertad del modelo propuesto y nulo. Valores iguales o superiores a .90 indican un buen ajuste del modelo. El RMSEA comprueba el grado de desajuste de los residuos de las matrices de covarianza del modelo teórico y empírico. Se consideran aceptables valores entre .05 y .10 (Cole y Maxwell, 1985).

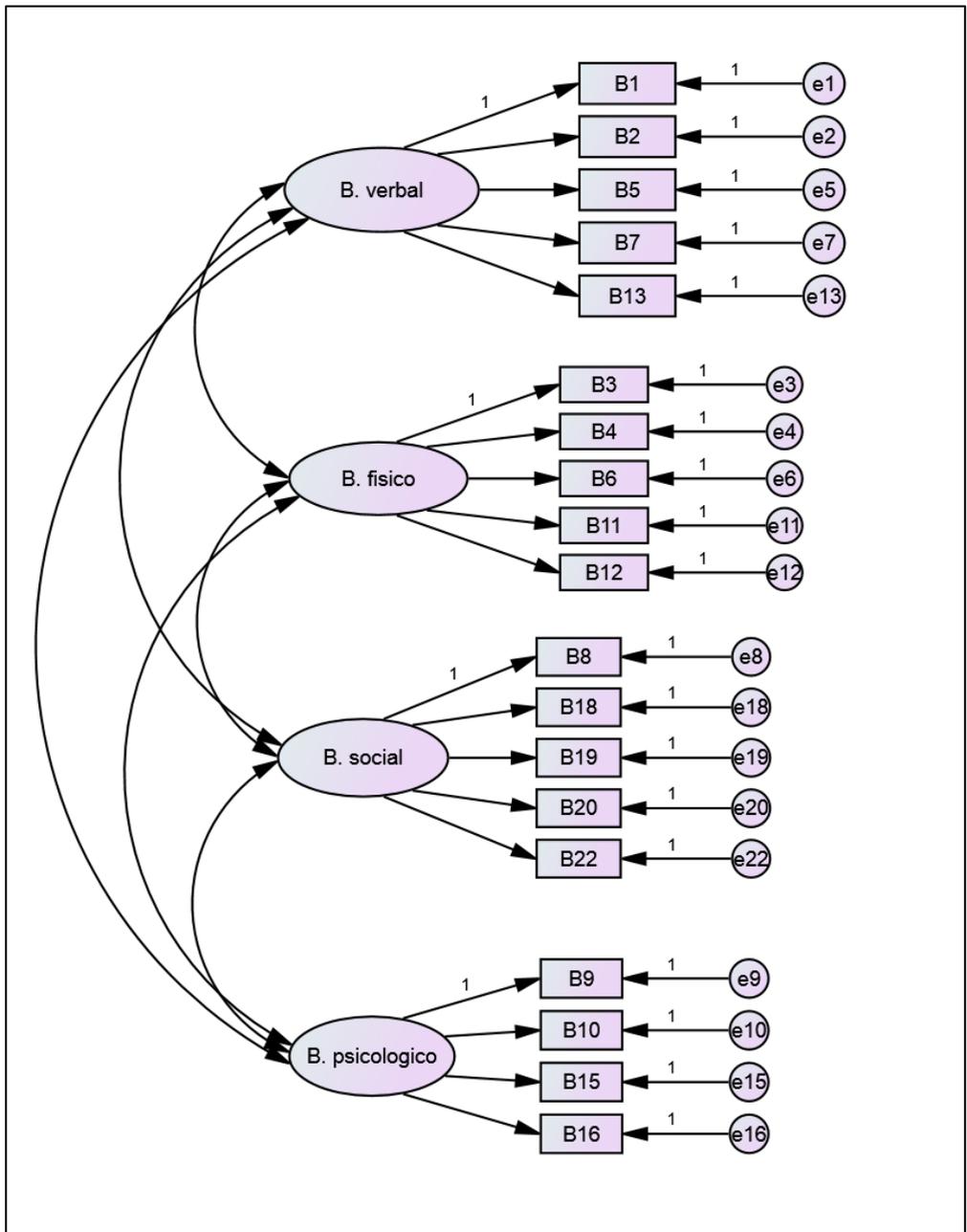


Figura 8. Modelo factorial del Cuestionario de Bullying en el Deporte

En la figura 8 hemos querido esquematizar la representación del modelo factorial el cual propone 4 dimensiones o factores hipotéticos para conformar el Cuestionario de Bullying en el Deporte.

A través del programa AMOS, pusimos a prueba dos modelos: el primero de 4 dimensiones y el segundo unifactorial. Los resultados obtenidos a través del AFC de máxima verosimilitud y que podemos observar en la tabla 10, nos muestran índices de bondad de ajuste aceptables en los dos modelos hipotetizados, obteniendo mejores índices bajo el modelo de 4 factores ($\chi^2 = 700.37$; $\chi^2 / gl = 5.47$; $p < .01$; CFI = .94; TLI = .92; IFI = .94; RMSEA = .07), el cual presenta mejor ajuste que el modelo unidimensional ($\chi^2 = 684.90$; $\chi^2 / gl = 5.80$; $p < .01$; CFI = .94; TLI = .91; IFI = .94; RMSEA = .07). En la tabla 11, podemos encontrar unos resultados similares en cuanto a la sub-escala de Cyberbullying en el Deporte, la cual presenta índices de bondad adecuados ($\chi^2 = 201.47$; $\chi^2 / gl = 11.8$; $p < .01$; CFI = .96; TLI = .94; IFI = .96; RMSEA = .09), aceptando así una estructura unidimensional.

Tabla 10
Índices de ajuste para el el cuestionario Cuestionario de Bullying en el Deporte

Modelo	χ^2	gl	χ^2 / gl	TLI	IFI	CFI	RMSEA
4 factores	700.37	128	5.47	.92	.94	.94	.07
1 factor	684.90	118	5.80	.91	.94	.94	.07

Tabla 11
Índices de ajuste para la sub-escala de Cyberbullying en el Deporte

Modelo	χ^2	gl	χ^2 / gl	TLI	IFI	CFI	RMSEA
Unifactorial	201.47	17	11.8	.94	.96	.96	.09

La tabla 12 nos muestra los pesos estandarizados de cada uno de los ítems del CBD. Los resultados confirman los 19 ítems que componen el cuestionario encontrando valores muy buenos pues todos están por encima de .50. El ítem 9 es el que presenta un peso factorial mayor (.84), mientras que el ítem 2 es el de menor puntuación (.54).

Tabla 12

Pesos de regresión de los ítems del Cuestionario de Bullying en el Deporte

Factor	Ítems	Peso factorial
Bullying verbal	1	.65
	2	.54
	5	.67
	7	.75
	13	.64
Bullying físico	3	.58
	4	.68
	6	.72
	11	.80
	12	.78
Bullying social	8	.73
	18	.72
	19	.77
	20	.71
	22	.60
Bullying psicológico	9	.84
	10	.67
	15	.82
	16	.78

En cuanto a la sub-escala de *Cyberbullying* en el deporte, encontramos que todos los ítems presentaron un peso factorial óptimo, oscilando estos valores entre .66 y .86 (Ver tabla 13).

Tabla 13

Pesos de regresión de la sub-escala de Cyberbullying en el Deporte

	Ítems	Peso factorial
1	Envían mensajes de texto a mi teléfono celular para burlarse o amenazarme	.66
2	Se burlan de mí por medio del correo electrónico y/o el chat	.71
3	Suben fotos ridículas sobre mí	.66
4	Publican comentarios ofensivos sobre mí en las redes sociales	.79
5	Han creado una cuenta falsa en redes sociales para ridiculizarme	.85
6	Usurpan (apoderarse de la clave para hacer uso del correo como si fuera propio) mi clave de correo electrónico invadiendo mi intimidad	.86
7	Envían correos ofensivos a otras personas usurpando mi lugar (como si fuera yo)	.78
8	Realizan encuestas ofensivas sobre mí en alguna red social	.86

En base a los resultados mostrados por el AFE y el AFC, podemos asegurar que encontramos evidencia de validez factorial tanto para el Cuestionario de Bullying en el Deporte como de la sub-escala de *Cyberbullying* en el Deporte.

5.1.3.5. VALIDEZ PREDICTIVA

La Validez Predictiva se centra en la comprobación de que las pruebas predican aquello para lo que fueron diseñadas. Muestra su capacidad para predecir conductas futuras. Cuanto mayor sea la precisión de la predicción, la prueba será considerada como de gran utilidad. La capacidad predictiva de una prueba suele expresarse mediante su Coeficiente de validación, que es la correlación entre las puntuaciones en la prueba y la ejecución en el criterio que se pretende predecir. A medida que el valor del coeficiente de validez se acerca a 1 mayor será la capacidad predictiva de la prueba.

5.1.3.5.1. ANÁLISIS DE CORRELACIONES BIVARIADAS ENTRE BULLYING, CYBERBULLYING, AUTOESTIMA Y APOYO SOCIAL PERCIBIDO

Para la comprobación de la validez predictiva del Cuestionario de Bullying en el Deporte, realizamos un análisis correlacional entre los elementos del CBD, la Escala de Apoyo Social (Cresswell y Eklund, 2004) y el Cuestionario de Rosenberg (Rosenberg, 1965) para la medición de la autoestima global. En base a los principales resultados encontrados en el contexto académico que relacionan al *bullying* con la autoestima y el apoyo social percibido, hipotetizamos una relación negativa y significativa entre los factores del *bullying* en el deporte, autoestima y apoyo social percibido.

La tabla 14 muestra los coeficientes de Pearson entre los factores del *bullying* en el deporte, el *cyberbullying*, autoestima y apoyo social percibido. Los resultados muestran, tal como lo hipotetizamos, relaciones negativas y significativas entre los diferentes tipos de *bullying*, el *cyberbullying*, la escala global de *bullying*, la autoestima y el apoyo social percibido siendo la correlación más significativa la mostrada entre *bullying* social y autoestima ($r = -.26, p < .01$). Cabe mencionar que la relación entre autoestima y apoyo social es positiva.

Tabla 14

Correlaciones bivariadas entre Bullying, cyberbullying, apoyo social percibido y autoestima

	1	2	3	4	5	6	7	8
1	Bullying verbal							
2	Bullying físico	.77**						
3	Bullying social	.74**	.71**					
4	Bullying psicológico	.62**	.70**	.70**				
5	Bullying total	.93**	.94**	.87**	.79**			
6	Cyberbullying	.51**	.53**	.53**	.61**	.59**		
7	Apoyo social	-.18**	-.14**	-.21**	-.12**	-.18**	-.08*	
8	Autoestima	-.23**	-.20**	-.26**	-.19**	-.25**	-.21**	.36**

Nota: **. La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

*. La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral).

5.1.3.5.2. ANÁLISIS DE CORRELACIONES BIVARIADAS ENTRE BULLYING, CYBERBULLYING Y AGRESIVIDAD

Como segundo análisis para estudiar la validez predictiva decidimos utilizar un constructo semejante al *bullying* como es la agresividad, hipotetizando que las correlaciones serán positivas y significativas. Hipotetizamos que las correlaciones entre los factores del bullying, el cyberbullying y el comportamiento agresivo serán positivas y significativas. Lo anterior basado en el bajo índice de bullying reportado por los deportistas y por los bajos niveles de agresividad lo que nos hace pensar que contamos con una muestra de deportistas adolescentes que no sufren bullying y que reportan bajos niveles de agresividad.

Para la medición de la conducta agresiva utilizamos el Cuestionario de agresión Buss-Perry (Buss y Perry, 1992), el cual está compuesto por 29 reactivos organizados en 4 factores: hostilidad, ira, agresión física y agresión verbal.

Como podemos ver en la tabla 15, las correlaciones entre los tipos de bullying, cyberbullying y los 4 factores de la conducta agresiva son positivos y significativos en todos los casos, oscilando el coeficiente de Pearson entre .16 y .38, siendo la correlación más alta la encontrada entre bullying verbal y hostilidad. Las correlaciones entre los 4 factores del Cuestionario de agresividad son significativas y positivas.

Tabla 15

Correlaciones entre los factores de Cuestionario de Bullying en el Deporte y el Cuestionario de Agresividad (AQ)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Bullying verbal										
2 Bullying físico	.77**									
3 Bullying social	.74**	.71**								
4 Bullying psicológico	.62**	.70**	.70**							
5 Bullying total	.93**	.94**	.87**	.79**						
6 Cyberbullying	.51**	.53**	.53**	.61**	.59**					
7 Hostilidad	.38**	.31**	.30**	.21**	.36**	.23**				
8 Ira	.32**	.32**	.26**	.24**	.33**	.24**	.74**			
9 Agresión física	.28**	.28**	.21**	.22**	.29**	.22**	.67**	.79**		
10 Agresión verbal	.28**	.24**	.19**	.16**	.26**	.17**	.75**	.75**	.75**	

Nota: **. La correlación es significativa al nivel .010 (bilateral).

5.1.3.6. VALIDEZ DISCRIMINANTE

5.1.3.6.1. PRUEBA t-STUDENT PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES

Para la evaluación de la validez discriminante, se realizó una diferenciación por género en cuanto a las puntuaciones en los diferentes tipos de *bullying* que mide el CBD y la sub-escala de *cyberbullying*. Se formaron dos grupos distintos en cuanto al género (masculino y femenino) planteando como hipótesis de trabajo la presencia de diferencias significativas en los factores del *bullying* y el *cyberbullying* en el deporte. Como podemos ver en la tabla 16, los resultados indican diferencias significativas en casi todos los casos. No existen diferencias significativas por género en la sub-escala de *bullying* social.

Tabla 16

Prueba t Student de muestras independientes

	M	DT	t	p	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
Bullying verbal			3.59	.000	.05	.19
Hombre	1.44	.54				
Mujer	1.32	.40				
Bullying físico			4.75	.000	.09	.22
Hombre	1.31	.53				
Mujer	1.15	.36				
Bullying social			0.71	.479	-.03	.08
Hombre	1.18	.47				
Mujer	1.16	.57				
Bullying psicológico			3.06	.002	.03	.14
Hombre	1.13	.46				
Mujer	1.20	.26				
Bullying total			3.70	.000	.05	.16
Hombre	1.30	.46				
Mujer	1.20	.31				
Cyberbullying			4.02	.000	.06	.19
Hombre	1.20	.55				
Mujer	1.07	.20				

CAPITULO 6

D

DISCUSIÓN GENERAL

Y CONCLUSIONES

- 6.1. Discusión
- 6.2. Conclusiones
- 6.3. Limitaciones del estudio
- 6.4. Futuras Investigaciones

6.1. DISCUSIÓN

El objetivo principal de este trabajo era construir y validar un cuestionario para medir el *bullying* entre iguales en los deportes de equipo en base a la gran necesidad que observamos en el contexto del deporte de contar con un instrumento con probada validez y fiabilidad. Para el cumplimiento de dicho objetivo dividimos el proceso de construcción y validación en cinco fases: elaboración de los ítems, selección teórica de los ítems, selección empírica de los ítems, configuración del instrumento de medida y análisis de las propiedades psicométricas del cuestionario.

En la fase 1 planteamos como objetivo la elaboración de un banco de ítems que representaran adecuadamente al Cuestionario de Bullying en el Deporte, siguiendo la clasificación más aceptada del fenómeno que contempla *bullying* de tipo verbal, físico, social, psicológico y *cyberbullying*.

Como resultado se obtuvo un banco de 60 ítems redactados en positivo con la intención de que cuanto más puntuación se obtenga en el factor, mayor será el *bullying*. Dedicamos especial atención en la redacción de los ítems, optando por una redacción sencilla, utilizando en algunos casos palabras propias de los adolescentes y, en especial, incluyendo ítems que describieran situaciones concretas del contexto deportivo. Se incluyeron reactivos complementarios para explorar otros aspectos del *bullying* como son el lugar donde se comete el *bullying*, los diferentes tipos de agresor en el deporte, la frecuencia del *bullying* y los roles clásicos de agresor-víctima. En esta fase también definimos el tipo de escala de respuestas tipo likert de 5 puntos, donde el deportista tendrá que evaluar la frecuencia de las situaciones de *bullying*. En base a la literatura revisada en cuanto al tipo de instrumento, decidimos manejar un cuestionario tipo autoinforme con una estructura bien definida de los factores a medir.

En la segunda fase planteamos como objetivo la selección teórica de los ítems tomando como principal criterio la opinión de jueces expertos en el tema del *bullying* y el deporte buscando favorecer la validez del contenido del cuestionario. La utilización del juicio de expertos se ha convertido en la psicología en la estrategia principal para la estimación de la validez de contenido (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008), y cada vez es más frecuente que se use en múltiples ámbitos de la evaluación psicológica.

El resultado de esta fase fue una versión preliminar del Cuestionario Bullying en el Deporte (CBD) conformado por 49 ítems en base a la opinión de 3 expertos en cuanto a la relevancia, claridad y coherencia de los ítems. Decidimos separar la sub-escala de *cyberbullying* del resto de sub-escalas en parte por recomendación del grupo de expertos y en parte debido a que generalmente suelen medirse por separado.

Siguiendo recomendaciones del grupo de expertos, decidimos incluir una puntuación global de *bullying* que nos proporcionara una visión general del grado de victimización experimentado por el deportista. Lo anterior hace que el cuestionario proporcione puntuaciones específicas por factor y una evaluación global sin contemplar tipos de *bullying* pensando en que no todas las víctimas presentarán puntuaciones altas en todas las sub-escalas lo que no descarta que esté experimentando *bullying*. También pudiese darse el caso que el deportista esté siendo víctima de un tipo particular de *bullying*, registrando puntuaciones bajas en el resto de escalas.

En cuanto a la fase 3 del proceso de construcción y validación del Cuestionario de Bullying en el Deporte, planteamos como objetivo la selección empírica de los ítems utilizando la versión preliminar del CBD teóricamente seleccionada.

Los resultados de los estadísticos descriptivos muestran puntuaciones bajas en todas las sub-escalas del cuestionario y puntuaciones bajas en *cyberbullying*. En cuanto a la dispersión de los datos encontramos datos concisos con respecto a la media aritmética. Las puntuaciones en asimetría y curtosis se encontraron fuera de la normalidad estadística. Una posible interpretación tendría relación con una baja prevalencia de *bullying* pues más del 90% de los deportistas no informa bullying en el deporte. A pesar de estas puntuaciones elevadas, decidimos continuar con el Análisis Factorial Exploratorio con el fin de iniciar a analizar la validez de constructo y convergente. Una vez establecidos los criterios de selección de ítems, el resultado del AFE mantiene una solución de cuatro factores manteniendo 22 ítems del Cuestionario de Bullying en el Deporte y los 8 ítems de la sub-escala de *cyberbullying*.

En cuanto a los resultados de la fiabilidad del cuestionario a través de la consistencia interna, se reportan puntuaciones satisfactorias en el coeficiente alfa de Cronbach. Hubo reactivos que, a pesar de cumplir con los criterios de

selección, no fueron mantenidos debido a que otros ítems que representaban dicho factor, presentaban mayor peso factorial además de considerar la cantidad de ítems como un criterio complementario pues, por practicidad pretendíamos concretar un instrumento breve, que facilitara su aplicación. En cuanto a la fiabilidad de la sub-escala de cyberbullying en el deporte se obtuvieron puntuaciones aceptables en cuanto a consistencia interna se refiere.

La fase 4 tenía como objetivo optimizar la configuración del cuestionario para lo cual se ajustó la redacción de 7 de los 22 ítems. El propósito principal de esta mejora en la configuración del cuestionario era incrementar las puntuaciones de la fiabilidad y la mejora de los diferentes tipos de validez, en especial la validez de constructo. Considerando que es un cuestionario en construcción creemos pertinene este tipo de ajustes en la redacción y, en general, cualquier cuestionario debería de estar en constante revisión y actualización de sus contenidos.

La última de las fases tenía como objetivo analizar las propiedades psicométricas del Cuestionario de Bullying en el Deporte para lo cual hemos realizado diferentes cálculos: primeramente, se realizó un estudio descriptivo sobre la prevalencia del bullying en el deporte y el análisis descriptivo de los datos a través de medidas de tendencia central, dispersión y distribución. Los resultados del análisis de frecuencia muestran una prevalencia baja de bullying en el deporte muy similar a los porcentajes encontrados por Nery, Neto y Rosado (2015). El porcentaje de agresores indica niveles medios, aunque fue mayor que el de víctimas. Un dato que indica la gravedad del problema es que el 29% de las víctimas recibe agresiones diario o varios días a la semana lo que indica una alta frecuencia de agresiones. Indiscutiblemente estos resultados justifican la creación de programas de prevención del bullying en el deporte.

Se estudió el tipo de agresores (*Bully*) en el deporte siendo los jugadores rivales los principales, seguido de los árbitros o jueces y los entrenadores. Es de sorprender que pudiera existir un perfil de agresor adulto (Entrenador, padre de familia y árbitro) lo cual nos obliga a estudiar el perfil del agresor en el deporte pues pareciera que no es exclusivo de los iguales o compañeros.

En cuanto al lugar donde se ejecutan las agresiones propias del bullying, es en el campo de juego donde la mayoría de los deportistas es victimizada lo cual pudiera ser una noticia no tan mala ya que el bullying pudiera estar hasta cierto punto al alcance de los padres, entrenadores y todo aquel que quisiera

frenar las agresiones. El 22% reporta sufrir las agresiones fuera del campo y un porcentaje similar de deportistas reporta sufrir bullying en más de dos lugares. Habría que precisar más en cuanto a los lugares fuera de la cancha en los que estos adolescentes reportan casos de bullying.

En cuanto a otros contextos, además del deportivo, en los que el deportista experimenta bullying, el 72% indica el contexto escolar. La combinación de bullying escolar y deportivo parece ser algo común en adolescentes que practican deportes de equipo.

En cuanto a los resultados de los estadísticos descriptivos, los deportistas reportan puntuaciones bajas de bullying verbal, físico, social, psicológico, así como en la puntuación global de bullying y el cyberbullying. En cuanto a la desviación típica encontramos valores por debajo de 1 y -1. En cuanto a las puntuaciones en asimetría, hay una mejoría en comparado con los resultados obtenidos en la fase 3 lo que no sucede en cuanto a la curtosis la cual se encuentra fuera de la normalidad estadística.

En lo que respecta al análisis de la fiabilidad, los resultados indican puntuaciones aceptables tanto en consistencia interna como en estabilidad temporal por lo que podemos afirmar que nuestras mediciones son fiables tanto en el Cuestionario de Bullying en el Deporte como de a sub-escala de Cyberbullying. Es para destacar el incremento que hubo en el coeficiente alfa de Cronbach en todos los factores del bullying y el cyberbullying principalmente la sub-escala de bullying físico la cual incrementó su valor de alfa de Cronbach en 14 puntos.

En cuanto al estudio de la validez de constructo efectuamos un análisis de correlación entre los factores del Cuestionario de Bullying en el Deporte y la sub-escala de cyberbullying encontrando correlaciones positivas y significativas en todos los casos incluyendo la puntuación total de bullying. En base a estos resultados, continuamos con el Análisis Factorial exploratorio con rotación VARIMAX. De acuerdo a las reglas para la permanencia de reactivos, eliminamos los reactivos 21, 14 y 17 ya que no cumplieron con dichos criterios. Estos ítems no fueron considerados en los siguientes cálculos. 19 ítems se mantuvieron presentando peso factorial entre .33 y .82. El factor bullying psicológico es el que parece más debilitado representado solo por 4 ítems. Con estos cálculos encontramos suficiente evidencia para una validez de constructo óptima.

Para el estudio de la validez factorial utilizamos un Análisis Factorial Confirmatorio de máxima verosimilitud donde pusimos a prueba dos modelos para el CBD y un modelo para la sub-escala de cyberbullying en el deporte. Para el CBD testamos un modelo unifactorial y otro modelo con 4 factores anteriormente respaldado por el AFE. En cuanto a la sub-escala de cyberbullying se puso a prueba un modelo unifactorial. Los resultados indican mejores índices de ajuste del modelo de 4 factores en cuanto al CBD. El modelo unifactorial de la sub-escala de cyberbullying en el deporte presentó índices de ajuste adecuados aceptando así el modelo hipotetizado. En cuanto a los pesos de regresión estandarizados de todos los ítems confirmados, encontramos coeficientes beta aceptables en todos los casos tanto para el Cuestionario de Bullying en el Deporte como para la sub-escala de cyberbullying en el deporte.

Para la comprobación de la validez predictiva realizamos correlaciones con tres cuestionarios: Escala de Apoyo Social (Cresswell y Eklund, 2004) y el Cuestionario de Rosenberg (Rosenberg, 1965) y el Cuestionario de agresión Buss-Perry (Buss y Perry, 1992). Para una adecuada validez predictiva el CBD y la sub-escala de cyberbullying deberán correlacionar positiva y significativamente con los factores del Cuestionario de Buss-Perry y negativa y significativamente con Escala de Apoyo Social y el Cuestionario de Rosenberg el cual mide autoestima global. Los resultados del análisis correlacional bivariado encontraron respaldo a lo hipotetizado comprobando así la validez predictiva del CBD y la sub-escala de cyberbullying.

Finalmente, para la comprobación de la validez discriminante utilizamos la prueba de *t student* para muestras independientes tomando como variable de agrupación el género. Encontramos diferencias significativas en todos los casos excepto en el dominio bullying social. A pesar de lo anterior podemos confirmar que el CBD y la sub-escala de cyberbullying, discriminan entre chicos y chicas en cuanto a los que presentan puntuaciones altas y bajas en los factores del bullying y cyberbullying en el deporte.

6.2. CONCLUSIONES

En base a la discusión general de los resultados podemos sacar varias conclusiones importantes:

En cuanto a la fiabilidad del cuestionario encontramos respaldo de la versión final del Cuestionario de Bullying en el Deporte incluyendo su sub-

escala de cyberbullying tanto para la consistencia interna del mismo como la estabilidad temporal.

Después de varias pruebas Con respecto a los diferentes tipos de validez, podemos concluir que en todos los casos encontramos resultados óptimos

Por todo ello, podemos confirmar que el Cuestionario de Bullying en el Deporte tiene propiedades psicométricas adecuadas, resultados que avalan la utilización del mismo con adolescentes mexicanos practicantes de deportes de equipo.

Hemos diseñado un cuestionario breve, sencillo de aplicar y con ítems prácticos que incluyen elementos propios del deporte. Un elemento más a destacar del instrumento es el uso del índice de bullying global o total que corresponde a los valores absolutos de los 19 ítems que componen el cuestionario.

6.3. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Iniciamos este apartado de limitaciones enfatizando el grado de dificultad que implica estudiar temas como el bullying donde las personas suelen mantenerlo en el anonimato, donde, aunque se estén sufriendo las consecuencias negativas del acoso, algunas personas prefieren callarse y negar las agresiones.

Otro aspecto referente a las limitaciones del presente estudio fue el perfil de los integrantes del grupo expertos en bullying en el deporte. Generalmente encontramos buen número de expertos en bullying, pero sin conocimiento del ambiente deportivo. En otros casos había perfiles conocedores del contexto deportivo, pero sin haber desarrollado investigación relacionada con el bullying por lo que tuvimos que elegir expertos lo más cercano al perfil. En definitiva, hay pocos expertos en el tema del bullying en el deporte mexicanos por lo que fue difícil reunir un grupo más extenso de jueces.

Un tercer aspecto referente a las limitaciones se relaciona con la muestra. No fue posible contar con una muestra probabilística debido a que la mayoría de los deportes de equipo no tiene datos precisos sobre el número de deportistas afiliados. Hubo incluso deportes que no cuentan con deportistas federados por lo que se dificulta sacar un universo y por consecuencia, una muestra representativa de ese universo. En cuanto al sexo de los participantes,

tuvimos mayor participación masculina pues hay deportes donde la participación femenina es escasa.

Una de las principales limitaciones del cuestionario es su poca sensibilidad a la identificación de otros roles que no sean la víctima y el agresor pues hizo falta considerar roles como el espectador, el animador y el reforzador.

El haber considerado exclusivamente deportistas afiliados a equipos hace que su aplicación se reduzca a este tipo de deportes.

La edad de los deportistas participantes no incluye a niños menores a 11 años, ni jóvenes mayores a 18 años de edad, por lo que será un cuestionario no aplicable a deportistas fuera de ese parámetro de edad.

En cuanto a la validez discriminante, el dominio bullying social no discriminó adecuadamente entre chicos y chicas que reportan niveles bajos y altos en bullying.

6.4. FUTURAS INVESTIGACIONES

La primera de nuestras recomendaciones no podría ser otra que utilizar el instrumento en futuras investigaciones. El uso del cuestionario pondrá a prueba las propiedades del cuestionario y la mejora constante de su validez, además de mantener actualizado el cuestionario pues a pesar de haber obtenido buenos resultados en cuanto a fiabilidad y validez, son cualidades que se deben seguir estudiando. Es necesario estudiar la validez concurrente del cuestionario correlacionando su estructura con otro cuestionario que mida bullying en el deporte.

Una segunda limitación tiene relación con actualizar los ítems cuando sea necesario estudiar el bullying en deportes individuales ya que el cuestionario está adaptado a deportes de equipo. Proponemos la modificación de aquellos ítems que se refieren a aspectos exclusivos de los deportes de equipo como el uso de pelotas o balones para llevar a cabo el bullying. Creemos necesario realizar una corrección de la curtosis que permita manejar datos normales.

En cuanto a las características de la muestra, proponemos que investigaciones futuras contemplen deportistas menores a 11 años y mayores a

18 años de edad. La utilización de diferentes muestras aumenta la representatividad de los datos del cuestionario, incrementado su validez externa.

Una recomendación relacionada con los contenidos del cuestionario, propone incluir reactivos que estudien diferentes aspectos del fenómeno que conduzcan a un mayor entendimiento del bullying en el deporte. Aspectos como tipos de roles, consecuencias, antecedentes, aspectos demográficos, son algunos elementos que el cuestionario no contempla. Creemos necesario seguir revisando la validez discriminante del cuestionario en especial en el dominio bullying social.

Creemos necesario la utilización de diseños mixtos donde además del rigor cuantitativo, también se obtengan datos cualitativos. Siguiendo un enfoque mixto, se tendrá una perspectiva más completa del fenómeno pues por la naturaleza del bullying en ocasiones la utilización de una escala Likert podría resultar poco sensible en comparación con una entrevista semi-estructurada o cualquier otra técnica de medición cualitativa.

Es necesario estudiar el perfil del agresor en el contexto deportivo. En esta investigación pudimos constatar que existe un perfil de agresor adulto que pudiera estar en el ambiente cercano del deportista como el árbitro o juez, el padre de familia de compañeros y el propio entrenador.

Es de resaltar la necesidad de generar mayor investigación que permitan un diseño asertivo de estrategias de prevención del bullying en el deporte. La alta prevalencia de bullying escolar y deportivo debe ser estudiada con fines preventivos.

Finalmente mencionar la relevancia de estudiar todas aquellas variables que pudieran estar relacionadas con el bullying en el deporte. Indudablemente el contar con el Cuestionario de Bullying en el Deporte ayudará al incremento del número de investigaciones.



REFERENCIAS

REFERENCIAS

- Albores, L., Saucedo, J., Ruiz-Velasco, S. y Roque, E. (2011). El acoso escolar (Bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública en México*, 53(3), 220-227.
- Álvarez, A. (2009). *Soledad y agresión relacional en los centros educativos: Factores protectores y de riesgo en la adolescencia temprana*. Tesis de doctorado no publicada, Universidad de León, León, España.
- Analitis, F., Klein, M., Ravens-Sieberer, U., Detmar, S., Erhart, M., Berra, S., Alonso, J., Rajmil, L. y European Kidscreen Group. (2009). Being bullied: Associated Factors in Children and Adolescents 8 to 18 Years Old in 11 European Countries. *Pediatrics*, 123(2), 569-577.
- Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8 to 12 year-old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26, 49-56.
- Archundia, M. (2008, 27 de noviembre). Practican Bullying 77% de alumnos. El Universal. México. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/ciudad/93018.html>
- Arroyave, P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying. *Revistas CES Psicología*, 5(1), 118-125.
- Avilés, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Batsche, G. M. y Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23(2), 165-174.
- Bejerot, S., Edgar, J. y Humble, M. B. (2011). Poor performance in physical education – a risk factor for bully victimization. A case-control study. *Acta Pediátrica*, 100, 413-419.
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. y Kaukianen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggression Behavior*, 18, 117-127.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley.
- Borja, V. (2012). Bullying y acoso escolar durante el desarrollo de las clases de Educación Física. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 15, 73-78.

- Bowes, D., Marquis, M., Young, W., Holowaty, P. y Isaac, W. (2009). Process evaluation of school-based intervention to increase physical activity and reduce bullying. *Health Promotion Practice, 10*(3), 394-401.
- Bradshaw, C. P. (2015). Translating research to practice in bullying prevention. *American Psychologist, 70*(4), 322-332.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Chicago: Harvard University Press.
- Buelga, S., Cava, M. J. y Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema, 22*(4), 784-789.
- Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S. y Pons, J. (2008). Reputation and aggressive behavior in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology, 11*(1), 192-200.
- Buss, A.H. y Perry, M. (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*, 452-459.
- Byrne, B. (1994). *Bullying: A Community Approach*. Dublin: The Columbia Press.
- Caballero-Hoyos J. R. y Pineda-Lucatero, A. G. (2011), *Estudios sobre la salud de los jornaleros migrantes indígenas cañeros de Cuauhtémoc, Colima*. Colima: Universidad de Colima.
- Cabeza, H. y Monge, I. (2007). Maltrato entre iguales en la escuela costarricense. *Revista Educación, 31*(1), 135-144.
- Cajigas, N., Khan, E., Luzardo, M., Najson, S. y Zamalvide, G. (2004). Escala de agresión entre pares para adolescentes y principales resultados. *Acción Psicológica, 3*(3), 173-186.
- Caruana, A. (2005). *Programa de Educación Emocional para la Prevención de la Violencia, 2o ciclo de ESO*. Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Esport. Generalitat Valenciana.
- Castells, M. (1998). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- Case, B. (2015). What every physical educator and athletic coach should know about bullying, cyber bullying, and hazing. *Virginia Journal, 36*(1), 19-21.

- Casey, M. M., Eime, R. M., Payne, W. R. y Harvey, J. T. (2009). Using a socioecological approach to examine participation in sport and physical activity among rural adolescent girls. *Qualitative Health Research, 19*(7), 881-893.
- Castillo, C. y Pacheco, M. M. (2008). Perfil del maltrato entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 13*(38), 825-842.
- Cerezo, F. (1998). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2000). *Bull-S. Test de evaluación de la agresividad entre escolares*. Madrid: Albor-Cohs.
- Cerezo, F. (2001a). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2001b). Variables de personalidad asociadas a la dinámica *bullying* (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología, 17*(1), 37-43.
- Cerezo, F. (2006). Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de un caso de víctima-provocador. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud, 2*, 27-34.
- Cerezo, F. (2009). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. y Ato, M. (2005). Bullying in Spanish and English pupils: A sociometric perspective using the BULL-S questionnaire. *Educational Psychology, 25*, 353-367.
- Cerezo, F. y Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología, 26*, 137-144.
- Cohen, R. y Swerdlik, M. (2001). *Pruebas y evaluación psicológicas: Introducción a las pruebas y a la medición*. (4ª ed.). México: Mc Graw Hill.
- Cole, D. y Maxwell, S. E. (1985). Multitrait-multimethod comparisons across populations: A confirmatory factor analysis approach. *Multivariate Behavioral Research, 18*, 147-167.
- Colléll, J. y Escudé, C. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud, 2*, 9-14.

- Collot D'Escury, A. L y Dudink, C. M. (2010). Bullying beyond school: Examining the role of sports. En S. R. Jimerson, S. M. Swearer, y D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 235-248). New York, NY: Routledge.
- Connell, R. W. (1996). Teaching the boys: New research on masculinity, and gender strategies for schools. *Teachers College Record*, 98, 206-235.
- Courtney, J. J. y Wann, D. L. (2010). The relationship between sport fan dysfunction and bullying behaviors. *North American Journal of Psychology*, 12(1), 191-198.
- Cowie, H. y Fernández, F. J. (2006). Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 291-310.
- Craig, W. M., Henderson, K. y Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21, 5-21.
- Cresswell, S. L. y Eklund, R. C. (2004). The athlete burnout syndrome: Proposed early signs. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 7, 481-487.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Crooks, C. V. y Wolfe, D. A. (2007). Child abuse and neglect. En E. J. Mash y R. A. Barkley (Eds.), *Assessment of childhood disorders* (pp. 1-17). New York: Guilford Press.
- Crow, R. B. y Macintosh, E. W. (2009). Conceptualizing a meaningful definition of hazing in sport. *European Sport Management Quarterly* 9(4), 433-451.
- Curelaru, M., Abalasei, B. y Cristea, M. (2011). Psychosocial correlates of the need for physical education and sports in high school. *Journal of Social Sciences*, 7(4), 521-528.
- Dane-Staple, E., Lieberman, L., Ratcliff, J. y Rounds, K. (2013). Bullying experiences of individuals with visual impairment: the mitigating role of sport participation. *Journal of Sport Behavior*, 36(4), 365-386.

- Danish, S. J., Fazio, R. J., Nellen, V. C. y Owen, S. S. (2002). Teaching life skills through sport: Community-based programs to enhance adolescent development. En J. L. Van Raalte y B. W. Brewer (Eds.), *Exploring Sport and Exercise Psychology* (pp. 269-288). Washington, DC: American Psychological Association.
- DeBate, R. D., Koby, E. J., Looney, T. E., Trainor, J. K., Zwald, M. L., Bryant, C. A. y McDermott, R. J. (2011). Utility of the physical activity resource assessment for child-centric physical activity intervention planning in two urban neighborhoods. *Journal Community Health, 36*, 132-140.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia Escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Obligatoria Secundaria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2008). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 8*, 39-50.
- Demissie, Z., Lowry, R., Eaton, D. K., Hertz, M. F. y Lee, S. M. (2014). Associations of school violence with physical activity among U.S. high school students. *Journal of Physical Activity and Health, 11*, 705-711.
- Díaz, J. M., Martínez, M. y Vásquez, L. A. (2011). Una educación resiliente para prevenir e intervenir la violencia escolar. *Itinerario Educativo, 25*(57), 121-155.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y la lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Dishion, T. J. y Tipsord, J. M. (2011). Peer contagion in child and adolescent social and emotional development. *Annual Review of Psychology, 62*, 189-214.
- Dwyer, J., Allison, K., Goldenberg, E., Fein, A., Yoshida, K. y Boutilier, M. (2006). Adolescent girls' perceived barriers to participation in physical activity. *Adolescence, 41*(161), 75-89.
- Earnhardt, A. C., Haridakis, P. M. y Hugenberg, B. S. (Eds.) (2012). *Sports fans, identity, and socialization. Exploring the fandomium*. New York, NY: Rowman and Littlefield.

- Einarsen, S. y Skogstad, A. (1996). Bullying at work. Epidemiological findings in public and private organizations. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5, 185-203.
- Ekman, K. (1977). *Skolemobbing*. Åbø: Åbø Akademi.
- Elinoft, M. J., Chafouleas, S. M. y Sassu, K. A. (2004). Bullying: Considerations for defining and intervening in school settings. *Psychology in the Schools*, 41, 887- 897.
- Endresen, I. M. y Olweus, D. (2005). Participation in power sports and antisocial involvement in preadolescent and adolescent boys. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(5), 468-478.
- Espelage, D. L. y Swearer, S. M. (2003). Research on School Bullying Victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32, 365-383.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Etxeberría, F. (1998). Videojuegos y educación. *Comunicar*, 10, 171-180.
- Faith, M. S., Leone, M. A., Ayers, T. S., Heo, M. y Pietrobelli, A. (2002). Weight criticism during physical activity, coping skills, and reported physical activity in children. *Pediatrics*, 110(2), 1-8.
- Fernandes de Oliveira, F. y Votre, S. J. (2006). Bullying nas aulas de educação física. *Movimento*, 12(2), 173-197.
- Fidalgo, A. M. y Piñuel, I. (2004). La escala Cisneros como herramienta de valoración del mobbing. *Psicothema*, 16(4), 615-624.
- Fonzi, A., Genta M. L., Menesini, E., Bacchini, D., Bonino, S. y Costabile, A. (1999). The nature of school bullying. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying* (pp. 174-187). London: Routledge.
- Gano-Overway, L. A. (2013). Exploring the connections between caring and social behavioral in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84, 104-114.
- Garaigordobil, M. (2002). Assessment of an intervention on social behavior, intragroup relations, selfconcept and prejudiced cognitions during adolescence. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 2, 1-22.

- Gázquez, J. J., Cangas, A. J., Padilla, D., Cano, A. y Pérez-Moreno, P. J. (2005). Assessment by pupils, teachers and parents of school coexistence problems in Spain, France, Austria and Hungary: Global psychometric data. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5, 101-112.
- Gómez, A., Gala, F. J., Lupiani, M., Bernalte, A., Miret, M. T., Lupiani, S. y Barreto, M. C. (2007). El "bullying" y otras formas de violencia adolescente. *Cuaderno de Medicina Forense*, 13(48-49), 165-177.
- Guimarães, R. y Capinussú, J. M. (2007). Bullying e educação física na escola: características, casos, conseqüências e estratégias de intervenção. *Revista de Educação Física*, 139, 58-70.
- Guimarães, R. y Prat, M. (2008, julio). *Bullying en clases de educación física: propuesta de intervención a partir de la educación en valores*. Ponencia presentada en Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Por un desarrollo sostenible y una educación integral, Ávila, España.
- Haltigan, J. D. y Vaillancourt, T. (2014). Joint trajectories of bullying and peer victimization across elementary and middle school and associations with symptoms of psychopathology. *Developmental Psychology*, 50, 2426-2436.
- Hammen, C. y Rudolph, K. D. (2003). Childhood mood disorders. En E. J. Mash y R. A. Barkley (Eds.), *Child psychopathology* (pp. 233-278). New York: Guilford Press.
- Harel-Fisch, Y., Walsh, S. D., Fogel-Grinvald, H., Amitai, G., Pickett, W., Molcho, M., Due, P., De Matos, M. G. y Craig, W. (2011). Negative school perceptions and involvement in school bullying: a universal relationship across 40 countries. *Journal of Adolescence*, 34(4), 639-652.
- Healy, S., Msetfi, R. y Gallagher, S. (2013). 'Happy and bit nervous': the experiences of children with autism in physical education. *British Journal of Learning Disabilities*, 41, 222-228.
- Heinemann, P. P. (1969). Apartheid. *Liberal Debatt*, 2.
- Heinemann, P. P. (1972). *Mobbing-gruppvald blant barn och vuxna*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Heloani, R. y Silva, E. P. (2012). Aspectos teóricos y conceptuales del bullying y del acoso moral. *PRAXIS Revista de Psicología*, 14(21), 93-110.
- Hernández de Frutos, T., Sarabia, B. y Casares, E. (2002). Incidencia de variables contextuales discretas en la violencia «bullying» en el recinto escolar. *Psicothema*, 14(S), 50-62.
- Hills, L. (2007). Friendship, physicality, and physical education, an exploration of the social and embodied dynamics of girl's physical education experiences. *Sport, Education and Society*, 12(3), 317-336.
- Hoover, N. C. y Pollard, N. J. (2000). *Initiation rites in American high schools: a national survey. Final report*. New York: Alfred University.
- Hu, L. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Hurley, V. y Mandingo, J. (2010). Bullying in physical education: its prevalence and impact on the intention to continue secondary school physical education. *PHENex Journal*, 2(3), 1-19.
- Hymel, S. y Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying. An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293-299.
- Jansen, D. E., Veenstra, R., Ormel, J., Verhulst, F. C. y Reijneveld, S. A. (2011). Early risk factors for being a bully, victim, or bully/victim in late elementary and early secondary education. The longitudinal TRAILS study. *BMC Public Health*. 6, 11-440.
- Jensen, C. D., Cushing, C. C. y Elledge, A. R. (2013). Associations between teasing, quality of life, and physical activity among preadolescent children. *Journal of Pediatric Psychology*, 39(1), 65-73.
- Jiménez, A. (2007). *El maltrato entre escolares (Bullying) en el primer ciclo de educación secundaria obligatoria: Valoración de una intervención a través de medios audiovisuales*. Tesis de doctorado no publicada, Universidad de Huelva, Huelva, España.
- Klicpera, C. y Gasteiger-Klicpera, B. (1996). Die Situation von "Tätern" und "Opfern" aggressiver Handlungen in der Schule. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 45, 2-9.

- Knowles, Z. R., Parnell, D., Stratton, G. y Ridgers, N. D. (2013). Learning from the experts: exploring playground experience and activities using a write and draw technique. *Journal of Physical Activity and Health*, 10, 406-415.
- Kokko, K. y Pulkkinen, L. (2000). Aggression in childhood and long-term unemployment in adulthood a cycle of maladaptation and some protective factors. *Development Psychology*, 36(4), 463-472.
- Kuntsche, E., Knibbe, R., Engels, R. y Gmel, G. (2007). Bullying and fighting among adolescents - Do drinking motives and alcohol use matter? *Addictive Behaviors*, 32, 3131-3135.
- Lucas, B., Pulido, R. y Solbes, I. (2011). Violencia entre iguales en educación primaria: el papel de los compañeros y su relación con el estatus sociométrico. *Psicothema*, 23(2), 245-251.
- Lunde, C., Frisé, A. y Hwang, C. P. (2007). Ten-year-old girls' and boys' composition and peer victimization experiences: Prospective associations with body satisfaction. *Body Image*, 4, 11-28.
- MacPherson, D. W., Gushulak, B. D. y Macdonald, L. (2007). Health and foreign policy: influences of migration and population mobility. *Bull World Health Organ*, 85(3), 200-206.
- Marques, A. R., Ferreira Neto, C. A., Pereira, B., y Ângulo, J. C. (2005). Bullying no contexto escolar: jogo e estratégias de intervenção. *Cinergis*, 6(1), 81-95.
- McDougall, P. y Vaillancourt, T. (2015). Long-term adult outcomes of peer victimization in childhood and adolescence. *American Psychologist*, 70(4), 300-310.
- Méndez, I. y Cerezo, F. (2010). Bullying y factores de riesgo para la salud en estudiantes de secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 209-218.
- Menschik, D., Ahmed, S., Alexander, M. H. y Blum, R. W. (2008). Adolescent physical activities as predictors of Young adult weight. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 162(1), 29-33.
- Montes, G. y Halterman, J. S. (2007). Bullying among children with autism and the influence of comorbidity with adhd: a population-based study. *Ambulatory Pediatrics*, 7(3), 253-257.
- Mora-Merchán, J. A. (2000). *El fenómeno bullying en las escuelas de Sevilla*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Sevilla, Sevilla, España.

- Mora-Merchán, J. A. (2006). Coping strategies: mediators of long-term effects in victims of bullying? *Annuary of Clinical and Health Psychology*, 2, 15-25.
- Moreno, J., Rodríguez, A., Garrosa, E. y Morante, M. A. (2005). Antecedentes organizacionales del acoso psicológico en el trabajo: un estudio exploratorio. *Psicothema*, 17(4), 627-632.
- Mynard, H. y Joseph, S. (1997). Bully/Victim problems and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 years-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67(1), 51-54.
- Nansel, T. R., Overpeck, M. D., Haynie, D. L., Ruan, W. J. y Scheidt, P. C. (2003). Relationships between bullying and violence among US youth. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 157, 348-353.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., June, W., Simons-Morton, B. y Scheidt, P. (2001) Bullying Behaviors Among U.S. Youth: Prevalence and Association with Psychosocial Adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.
- Nathan, R. (2014). *Bullying in sports. A guide to identifying the injuries we dont´s see*. Boston, MA: Pearson.
- Neels, D. M. y Curtner-Smith, M. D. (2012). Participation style in youth soccer. *Journal of Sport Behavior*, 35(3), 321-336.
- Nery, M., Neto, C. y Rosado, A. (2015). Bullying no contexto da formação desportiva. *Revista de Ciências del Deporte*, 11(S), 35-37.
- Olweus, D. (1973). Personality and aggression. En J. K. Cole y D. D. Jensen (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 261-321). Nebraska: Lincoln University of Nebraska Press.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the school: bullies and whipping boys*. Washington DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (Eds.), *Human Development and Interactional Perspective* (pp. 353-365). Nueva York: Academic Press.
- Olweus, D. (1985). 80.000 elever innblandet i mobbing. *Norsk Skoleblad*, 2.
- Olweus, D. (1986). *Mobbning -vad vi vet och vad göra*. Estocolmo: Liber.

- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program. En D. Pepler y K. Rubin (Eds.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (2001a). *Olweus' core program against bullying and antisocial behavior: A teacher handbook*. Bergen, Norway: Author
- Olweus, D. (2001b). *Antimobbningprosjekt i Oslo-skolor med meget gode resultater*. [Anti-bullying project in Oslo schools with very good results] Manuscrito no publicado. Research Center for Health Promotion, University of Bergen, Bergen, Norway.
- Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime & Law*, 11, 389-402.
- Olweus, D. (2007). *Acoso escolar: hechos y medidas de intervenciones. Ponencia presentada en el Encuentro Europeo por la Convivencia*. Madrid. Recuperado de http://www.educa.madrid.org/binary/20/DAN_OLWEUS.pdf.
- Oñate, A. y Piñuel, I. (2005). Informe Cisneros "Violencia Escolar" en alumnos de primaria, eso y bachiller. Recuperado de: <http://www.internenes.com/acoso/docs/ICAM.pdf>.
- Ornelas, F. M. y Oliveira, B. (2013). Prática desportiva, um meio de prevenção do bullying na escola? *Movimento*, 19(2), 55-77.
- Ortega, R. (1994) Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- Ortega, R. (1998a). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía
- Ortega, R. (1998b). El problema del maltrato entre iguales. *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 46-50.

- Ortega, R. (2000). *Educación la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Minerva.
- Ortega, R., Mora, J. y Mora-Merchán, J. A. (1995). *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. Proyecto Sevilla anti-violencia escolar*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Paredes, M., Álvarez, M. y Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del "Bullying" en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), 295-317.
- Paredes, M. T., Lega, L. I., Cabeza, H., Ortega, M. E., Medina, Y. y Vega, C. (2011). Diferencias transculturales en la manifestación del bullying en estudiantes de escuela secundaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 761-768.
- Pares, A., Brindis, D., Ángeles, L. y Sanabria, X. (2008). Factores psicosociales de riesgo de depresión mayor en la adolescencia. *Salud Pública*, 1, 55-72.
- Pedersen, J. R. (1975). *Mobning blandt skoleelever*. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Pellegrini, A. D., Bartini, M. y Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91, 216-224.
- Pepler, D. J., y Craig, W. M. (1997). *Bullying: Research and interventions: Youth Update*. Canada: Institute for the Study of Antisocial Youth.
- Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C., Almeida, A., Valente, L. y Smith, P. K. (1996). *Facts and figures of the first survey on bullying in Portuguese schools*. Comunicación presentada en European Conference on Educational Research, Sevilla, España.
- Peterson, J. L., Puhl, R. M. y Luedicke, J. (2012). An experimental investigation of physical education teachers' and coaches' reactions to weight-based victimization in youth. *Psychology of Sport and Exercise*, 13, 177-185.
- Pikas, A. (1975). *Så stoppar vi mobbning*. Stockholm: Prisma.
- Pikas, A. (1989). A pure concept of mobbing gives the best results for treatment. *School Psychology International*, 10, 95-104.

- Piñuel, I. (2001a). *Mobbing. Cómo sobrevivir al acoso psicológico en el trabajo*. Santander: Sal terrae.
- Piñuel, I. (2001b). Mobbing. La lenta y silenciosa alternativa al despido. *AEDIPE*, 17, 19-55.
- Plascencia, A. (2011, 24 de noviembre). México, primer lugar en bullying. Portal. México. Recuperado de <http://diarioportal.com/2011/03/01/mexico-primer-lugar-mundialen-bullying/>
- Povedano, A., Hendry, L. B., Ramos, M. J. y Varela, R. (2011). Victimación escolar: clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 20, 5-12.
- Puhl, R. M., Luedicke, J. y Heuer, C. (2011). Weight-based victimization toward overweight adolescents: observations and reactions of peers. *Journal of School Health*, 81, 696-703.
- Robinson, G. y Maines, B. (1997). *Crying for help: the No Blame Approach to Bullying*. Bristol: Lucky Duck Publishing.
- Rodkin, P. C., Espelage, D. L. y Hanish, L. D. (2015). A relational framework for understanding bullying. Developmental antecedents and outcomes. *American Psychologist*, 70(4), 311-321.
- Roland, E. (1989). *Bullying: the Scandinavian research tradition*. En D. P. Tattum y D. A. Lane (Eds.), *Bullying in schools* (pp. 21-32). Stoke-on-Trent, UK: Trentham Books.
- Roman, C. G. y Taylor, C. J. (2013). A multilevel assessment of school climate, bullying victimization, and physical activity. *Journal of School Health*, 83(6), 400-407.
- Romera, E. M., Del Rey, R. y Ortega, R. (2011). Factores asociados a la implicación en el Bullying: Un estudio en Nicaragua. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 161-170.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self image*. Princeton: Princeton University Press.
- Salmivalli, C. (1998). *Not only bullies and victims. Participation in harassment in school classes: some social and personality factors*. Turku, Finland: Turku Yliopisto.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 453-459.

- Salmivalli, C. y Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior, 28*, 30-44.
- Salmivalli, C., Huttunen, A. y Lagerspetz, K. M. J. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology, 38*, 305-312.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., Österman, K. y Kaukianen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22*, 1-15.
- Salmon, G., James, A. y Smith, D. M. (1998). Bullying in schools: self reported anxiety, depresión, and self esteem in secondary school children. *British Medical Journal, 317*, 924-925.
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Shannon, C. S. (2013). Bullying in recreation and sport settings: Exploring risk factors, prevention efforts, and intervention strategies. *Journal of Park and Recreation Administration, 31*(1), 15-33.
- Shields, E. W. (1999). Intimidation and violence by males in high school athletics. *Adolescence, 34*(135), 503-521.
- Skapinakis, P., Bellos, S., Gkatsa, T., Magklara, K., Lewis, G., Araya, R., Stylianidis, S. y Mavreas, V. (2011). The association between bullying and early stages of suicidal ideation in late adolescents in Greece. *BMC Psychiatry, 8*, 11-22.
- Smith, A. L., Troped, P. J., McDonough, M. H. y DeFreese, J. D. (2015). Youth perceptions of how neighborhood physical environment and peers affect physical activity: a focus group study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 12*, 80.
- Smith, P. K. y Sharp, S. (1994). The problem of school bullying. En P. K. Smith y S. Sharp (Eds.), *School bullying: insights and perspectives* (pp. 1-19). London: Routledge.
- Smith, P. K. y Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood, 7*, 193-212.

- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, C. y Tippett, N. (2006). *An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying*. A Report to the Anti-Bullying Alliance. Unit for School and Family Studies, Goldsmiths College, University of London
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, N. y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385.
- Stankov, I., Olds, T. y Cargo, M. (2012). Overweight and obese adolescents: What turns them off physical activity? *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9, 53-67.
- Stanley, R. M., Boshoff, K. y Dollman, J. (2012). Voices in the playground: A qualitative exploration of the barriers and facilitators of lunchtime play. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 15, 44-51.
- Stanley, R. M., Boshoff, K. y Dollman, J. (2013). A qualitative exploration of the "Critical window": Factors affecting Australian children's after-school physical activity. *Journal of Physical Activity & Health*, 10, 33-41.
- Steinfeldt, J. A., Vaughan, E. L., LaFollette, J. R. y Steinfeldt, M. C. (2012). Bullying among adolescent football players: Role of masculinity and moral atmosphere. *Psychology of Men & Masculinity*, 13(4), 340-353.
- Stephens, D. E. y Bredemeier, B. J. L. (1996). Moral atmosphere and judgments about aggression in girls soccer: relationships among moral and motivational variables. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18, 158-173.
- Stirling, A. E. (2009). Definition and constituents of maltreatment in sport: establishing a conceptual framework for research practitioners. *British Journal of Sport Medicine*, 43(14), 1091-1099.
- Stirling, A. E., Bridges, E. J., Cruz, E. L. y Mountjoy, M. L. (2011). Canadian academy of sport and exercise medicine position paper: abuse, harassment, and bullying in sport. *Clinical Journal of Sports Medicine*, 21(5), 385-391.
- Storch, E. A., Milsom, V. A., DeBraganza, N., Lewin, A. B., Geffken, G. R. y Silverstein, J. H. (2007). Peer victimization, psychosocial adjustment, and physical activity in overweight and at-risk-for-overweight youth. *Journal of Pediatric Psychology*, 32(1), 80-89.

- Suckling, A. y Temple, C. (2006). *Herramientas contra el acoso escolar: un enfoque integral*. Madrid: Morata.
- Sullivan, K., Cleary, M. y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: Ceac.
- Swearer, S. M. y Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying. Moving toward a social-ecological diathesis-stress model. *American Psychologist*, 70(4), 344-353.
- Tabachnick, B. G. y Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn y Bacon.
- Tamminen, K. A., Holt, N. L. y Neely, K. C. (2013). Exploring adversity and the potential for growth among elite female athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 28-36.
- Tharp-Taylor, S., Haviland, A., y D'Amivo, E. J. (2009). Victimization from mental and physical bullying and sub-stance use in early adolescence. *Addictive Behaviors*, 34, 561-567.
- Tilindienė, I., Rastauskienė, G. J., Gaižauskienė, A. y Stupuris, T. (2012). Relationship between 12-16 year-old athletes' self-esteem, self-confidence and bullying. *Education, Physical Training, Sport*, 85(2), 76-82.
- Tilindienė, I., Rastauskienė, G., Žalys, L. y Valantinienė, I. (2008). The influence of gender and sport on the expression of bullying experienced by teenagers between 12-15 years old and their bullying peers. *Social Research*, 3(13), 179-185.
- Trautmann, M. A. (2008). Maltrato entre pares o "Bullying". Una visión actual. *Revista Chilena de Pediatría*. 79(1), 13-20.
- Trianes, M. V. y Fernández-Figares, C. (2001). *Enseñar a ser persona y a convivir. Un programa para secundaria*. Bilbao: Desclee de Brower.
- Valdés, A. A., Yañez, A. I. y Carlos, E. A. (2013). Diferencias entre subgrupos de estudiantes involucrados en el bullying: víctimas, agresores-víctimas y agresores. *Liberabit*, 19(2), 215-222.
- Valeckienė, Dž. (2005). Priekabiavimo kaip vienos dažniausiai naudojamos agresijos formos mokykloje raiškos analizė. *Sveikatos ir socialinių mokslų taikomieji tyrimai: sandūra ir sąveika*, 1, 49-65.
- Varela, J., Tijmes, C. y Sprague, J. (2009). *Paz Educa. Programa de prevención de la violencia escolar*. Santiago de Chile: Fundación Paz Ciudadana.

- Volk, A. A. y Lagzdins, L. (2009). Bullying and victimization among adolescent girls athletes. *Athletic Insight*, 11, 15-33.
- Wang, J., Iannotti, R. J. y Nansel, T. R. (2009). School Bullying Among Adolescents in the United States: Physical, Verbal, Relational, and Cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45, 368-375.
- Whitney, I. y Smtih, P. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior /middle and secondary schools. *Educational Research*, 1, 3-25.
- Yescas, R. (2013). Intervención educativa para resolver un caso de acoso escolar. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 339-354.
- Zarrett, N., Sorensen, C. y Skiles, B. (2013). Environmental and social-motivational contextual factors related to youth physical activity: Systematic observations of summer day camps. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10(1), 63-75.



A NEXOS



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
CISALUD VALLE LAS PALMAS**

Tijuana B.C., Noviembre del 2013.

**XXXXXXXXXXXXXXXXX
PRESENTE.-**

La Universidad Autónoma de Baja California está realizando una investigación donde exploramos aspectos psicológicos implicados en el rendimiento de los deportistas y que denominamos ***Aspectos en la convivencia de los equipos deportivos.***

En este estudio los deportistas participantes contestarán una serie de cuestionarios en los que pretendemos explorar aquellas variables que son importantes para la mejora del rendimiento en su práctica deportiva. Los resultados obtenidos serán utilizados solo por el grupo de investigación de manera confidencial y exclusivamente para la realización de este proyecto de investigación. No se tomarán datos de identidad (nombre, apellido, dirección) asegurando la confidencialidad de la información.

Nos dirigimos a usted solicitando su autorización para llevar a cabo nuestro estudio comprometiéndonos a no entorpecer el funcionamiento de las actividades programadas del equipo. La aplicación de los cuestionarios se hará en dos momentos: el primero entre los meses de Noviembre y Diciembre del 2013 y el segundo dos semanas después. La duración aproximada para contestar estos cuestionarios es de **veinte minutos**. El material necesario durante la aplicación del cuestionario será proporcionado por el grupo de investigación.

Esperando su respuesta nos despedimos y nos ponemos a su disposición para cualquier aclaración que se considere pertinente.

ATENTAMENTE

Mtro. Julio Román Martínez-Alvarado
julikachi@hotmail.com
Cel. (664) 1260977



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
CENTRO DE CIENCIAS DE LA SALUD, UNIDAD VALLE DE LAS PALMAS

Fecha: ___/___/___/.

No: _____

1. Edad: _____ años
2. Nacionalidad: _____
3. Género: _____
4. Deporte: _____
5. Club o escuela: _____

6. Nivel académico: Primaria () Universitario ()
 Secundaria () No estudio ()
 Preparatoria () otro () Especifique: _____

7. Tiempo total que llevas practicando tu deporte: ___ años, ___ meses

8. Tiempo total afiliado como miembro de tu actual equipo: _____

9. Número total de horas de entrenamiento por semana: _____

10. ¿Cuántos días a la semana entrenas? _____

INSTRUCCIONES GENERALES

A continuación te presentamos una serie de cuestionarios con los que estamos midiendo aspectos relacionados con tu práctica deportiva. No existen contestaciones verdaderas o falsas, únicamente queremos conocer tu opinión acerca de lo que se te pregunta. Las respuestas son anónimas. **Espera indicaciones del investigador.**

		Mis compañeros de equipo,					
V	1	Se han reído o burlado de mí	1	2	3	4	5
V	2	Me recuerdan mis errores por pequeños que sean	1	2	3	4	5
F	3	Me hacen "entradas" (faltas) malintencionadas durante el entrenamiento	1	2	3	4	5
F	4	Abusan de su fuerza física para pegarme (patear, empujar, golpear)	1	2	3	4	5
V	5	Me han puesto apodos ofensivos para ridiculizarme	1	2	3	4	5
F	6	Buscan pegarme en jugadas donde ni siquiera está en juego el balón o la pelota	1	2	3	4	5
V	7	Se burlan de mis errores durante el entrenamiento o partido	1	2	3	4	5
S	8	Se ponen de acuerdo para dejarme fuera del equipo	1	2	3	4	5
P	9	Me buscan después de entrenar o jugar para intimidarme	1	2	3	4	5
P	10	Se han llevado mis pertenencias (ropa, zapatos, maleta deportiva, dinero, etc.)	1	2	3	4	5
F	11	Usan los golpes para intimidarme durante el entrenamiento o partido	1	2	3	4	5
F	12	Me empujan con la intención de hacerme daño	1	2	3	4	5
V	13	Critican el esfuerzo que hago durante un entrenamiento o partido	1	2	3	4	5
P	15	Me llaman por teléfono para hacer comentarios desagradables	1	2	3	4	5
P	16	Me impiden que me vaya a casa al finalizar el entrenamiento o el partido	1	2	3	4	5
S	18	Inventan chismes en mi contra para difamarme	1	2	3	4	5
S	19	Se unen en pequeños grupos para excluirme de las actividades	1	2	3	4	5
S	20	Difunden comentarios negativos sobre mí	1	2	3	4	5
S	22	Me dejan fuera de convivios que organizan con el resto de compañeros	1	2	3	4	5

1	2	3	4	5
Nunca	Rara vez	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre

CBD

A continuación, encontrarás situaciones relacionadas con la convivencia entre compañeros de equipo. Lee cada una de ellas e indica la frecuencia con la que has tenido que enfrentar dichas situaciones. Utiliza la siguiente escala de respuestas:

Las situaciones anteriores describen una situación de *bullying*. ¿Alguna vez has sufrido *bullying* mientras practicas deporte? Si () No ()

¿Con qué frecuencia te han ocurrido las situaciones anteriores (*Bullying*)? Marca solo una opción.

Desde hace una semana	()	Más de 1 año	()
Desde hace un mes	()	Ha ocurrido siempre	()
Desde hace unos meses	()	Nunca ha ocurrido	()

Además de tus compañeros de equipo, ¿Qué otras personas te han intimidado? Puedes marcar más de una opción.

Ninguna persona	()	Papás de mis compañeros de equipo	()
Mi entrenador/a	()	Jugadores del equipo contrario	()
Otros entrenadores	()	Maestro/a de mi escuela	()
Un árbitro o juez	()	Compañero de escuela	()
 Mi padre	 ()		
Mi madre	()		
Mi hermano/a	()		
Otros	()		

¿En qué lugar suele darse esta situación de intimidación (*Bullying*)?

En el campo de juego	()	Camino al entrenamiento	()
Afuera del campo	()	Cuando voy a selecciones o concentraciones	()
En los vestidores o baños	()	En las gradas o escaleras	()
En las regaderas	()	Otros sitios	()

Además del deporte, ¿En qué otros ambientes sueles ser intimidado (*Bullying*)?

En la escuela	()	En el lugar donde vivo	()
En el trabajo	()	En la iglesia	()
En mi familia	()	Otros	()

¿Has faltado a entrenamientos y/o partidos a causa de los problemas de convivencia con tus compañeros de equipo?

Nunca () Rara vez () Algunas veces () Frecuentemente () Siempre ()

¿Alguna vez has cometido *bullying* sobre algún compañero de equipo?

Si () No ()

SUB-ESCALA DE CYBERBULLYING EN EL DEPORTE

Las siguientes preguntas tienen que ver con la forma en que convives con tus compañeros de equipo. Lee atentamente cada una de ellas e indica la frecuencia con la que se ha presentado alguna situación mencionada. Utiliza la siguiente escala para contestar:

1	2	3	4	5
Nunca	Rara vez	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre

Mis compañeros de equipo,						
1	Envían mensajes de texto a mi teléfono celular para burlarse o amenazarme	1	2	3	4	5
2	Se burlan de mí por medio del correo electrónico y/o el chat	1	2	3	4	5
3	Suben fotos ridículas sobre mí	1	2	3	4	5
4	Publican comentarios ofensivos sobre mí en las redes sociales	1	2	3	4	5
5	Han creado una cuenta falsa en redes sociales para ridiculizarme	1	2	3	4	5
6	Usurpan (apoderarse de la clave para hacer uso del correo como si fuera propio) mi clave de correo electrónico invadiendo mi intimidad	1	2	3	4	5
7	Envían correos ofensivos a otras personas usurpando mi lugar (como si fuera yo)	1	2	3	4	5
8	Realizan encuestas ofensivas sobre mí en alguna red social	1	2	3	4	5

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

