

Víctimas de bullying: aportaciones para identificar casos de acoso en Educación Física dentro de la Educación Secundaria Obligatoria

Victims of bullying: contributions to identify cases of bullying in Physical Education in High School Education

Antonio Bascón-Seda, Gonzalo Ramírez-Macías

Dpto. de Educación Física y Deporte. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. España.

CORRESPONDENCIA:

Antonio Bascón Seda
antoniobascon@us.es

Fecha Recepción: agosto de 2018 • Fecha Aceptación: mayo de 2019

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO:

Bascón-Seda, A. & Ramírez-Macías, G. (2020). Víctimas de bullying: aportaciones para identificar casos de acoso en Educación Física dentro de la Educación Secundaria Obligatoria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(43), 109-119.

Resumen

El objetivo es analizar la percepción de víctimas de bullying en educación física. Ello ayudará a detectar aspectos propios de la educación física a los que los profesionales deben prestar especial atención, para identificar y evitar casos de acoso escolar. La muestra está conformada por tres personas víctimas de bullying en Educación Secundaria, a los que se les entrevistó siguiendo un modelo de entrevista semiestructurada. El análisis de estas entrevistas se realizó mediante la técnica de análisis de contenido. Los resultados destacan que en educación física existen características intrínsecas que facilitan episodios de acoso escolar, como la conformación de los grupos, la existencia de espacios de acoso (como los vestuarios), los diferentes niveles motrices del alumnado, los roles de cada alumno/a dentro de la asignatura o los contenidos y actividades que se utilizan.

Palabras clave: Educación física; bullying; violencia escolar; acoso escolar.

Abstract

The objective is to analyze the perception of bullying victims in Physical Education. This research will help detect own characteristics of physical education to which professionals must pay special attention, to identify and avoid cases of bullying. The sample consists of three people victims of bullying in High School, who were interviewed following a semi-structured interview. The analysis of these interviews was carried out using the content analysis technique. The results highlight that in Physical Education there are intrinsic characteristics that facilitate episodes of bullying like as conformation of the groups, spaces of harassment, such as locker rooms, motor levels of students, roles within the subject, content and activities that are used.

Key words: Physical Education; Bullying; School Violence.

Introducción

La problemática del abuso o maltrato entre iguales ha tomado gran importancia en la conciencia social, ya sea por la repercusión de los casos conocidos, por la preocupación de las familias o por las campañas mediáticas que los distintos medios de comunicación y organismos han llevado a cabo. Esto está produciendo que la sociedad cada vez se encuentre más concienciada al respecto, llevando esta concienciación a las aulas de colegios, institutos y otros centros donde, aún, la comunidad educativa no conoce en profundidad las características de este problema, por lo que se dificulta la identificación, detección e intervención eficaz contra este problema.

Mora-Merchán (2000, p. 39) definió el maltrato entre iguales como:

“La agresión no accidental de un chico o chica, o grupo de ellos, sobre un compañero o compañera de forma frecuente o muy frecuente. Estas agresiones pueden tomar diferentes formas, siendo las más comunes las físicas (empujar, golpear, zarandear, etc.), verbales (insultar, decir cosas desagradables o injuriosas, reírse de alguien, etc.) y sociales (contar rumores sobre otros a terceras personas, exclusión social, impedir a alguien participar en actividades, etc.). De esta situación la víctima no puede escapar por sus propios medios, ya que el agresor es más poderoso (física, social y/o psicológicamente), lo que genera malestar y miedo. No sería maltrato entre iguales las agresiones accidentales o no frecuentes o aquellas donde dos alumnos de la misma fuerza o estatus social participan.”

Autores como García y Conejero (2010) advierten de un incremento de casos hasta la actualidad, lo que supone una problemática social que preocupa a las familias. Sin embargo, esta alarma social de la que los medios de comunicación se hacen eco, poco ayuda a la problemática, pues la información que aportan es habitualmente equivocada, confusa y alarmista. Igualmente, este aumento de casos va de la mano de los problemas que encuentra la comunidad educativa para intervenir, debido al mismo motivo: el desconocimiento general de la problemática. Votre (2006), Botelho y Souza (2007) comentan que este desconocimiento general no solo reside en el profesorado (Díaz-Aguado, 2005), sino en el resto de la comunidad educativa, como son las familias, equipos directivos, inspectores, etc.

Debido a este desconocimiento general, es complicado marcar una intervención adecuada por parte de los docentes, aún más si variamos el contexto escolar, el

tipo de aula, la organización del alumnado y otros muchos factores. En un plano más específico, habría que añadir a este desconocimiento general el existente respecto a esta problemática en cada asignatura, ¿caso el bullying tiene las mismas características en una clase de matemáticas, que en una de educación plástica o de educación física?

En el caso concreto de este artículo nos centraremos en la educación física, que, por su propia idiosincrasia y contexto, es una materia donde es posible detectar casos de acoso con mayor facilidad que en otras asignaturas de un mayor carácter teórico, espacios más formalizados y con altas dificultades de identificación de este fenómeno (García & Conejero, 2010). Al respecto, destacaremos varios aspectos específicos de esta materia. En primer lugar, la existencia de espacios abiertos en esta asignatura supone un arma de doble filo debido a que, por un lado, permite una mayor interacción entre el alumnado, beneficiando el aprendizaje y la socialización. Sin embargo, por otro lado, esta misma interacción supone mayores oportunidades para el agresor o, en general, para realizar acciones de acoso, comportamientos discriminatorios y de rechazo. Del mismo modo, la asignatura de educación física se sirve directa y especialmente de la observación para, por ejemplo, aportar feedback o evaluar. Todo ello aporta experiencia al profesorado en relación a la observación de las interacciones entre el alumnado, lo cual puede ser muy positivo a la hora de identificar casos de bullying. Como idea final, diremos que la asignatura de educación física es la única donde se pone de manifiesto la competencia motriz, por tanto, queda en un lugar privilegiado para localizar características/rasgos físicos y motrices que pueden marcar vulnerabilidades en el alumnado, los cuales más tarde pueden convertirse en focos de acoso.

Por todo ello, consideramos que la educación física es una asignatura que cuenta con unas características intrínsecas que la hace especialmente sensible en relación al bullying, por lo que analizar casos de acoso en esta asignatura puede ayudar a identificar rasgos específicos de este fenómeno, que permita al profesorado luchar de forma más eficiente al respecto. Así, esta investigación parte del siguiente problema y los subsiguientes objetivos:

¿Qué características tienen los episodios de acoso entre iguales dados en la asignatura de educación física desde la perspectiva de las víctimas de estos?

Objetivo general:

- Conocer y analizar los rasgos, características y elementos que posee el fenómeno del bullying en educación física desde la perspectiva de las víctimas.

Objetivos específicos:

- Detectar qué rasgos y características poseen las víctimas de bullying en el área de educación física a partir de su propia vivencia.
- Identificar los rasgos y características que poseen los agresores y los espectadores desde el punto de vista de las víctimas dentro de la asignatura de educación física.
- Conocer que implicación tiene la asignatura de educación física (contenidos, actividades, espacios, grupos) y su profesorado en los episodios de bullying sufridos por las víctimas.

Método

El estudio que se plantea parte del paradigma cualitativo, en concreto desde un enfoque fenomenológico, que estudia el mundo subjetivo de la experiencia humana a través de sus propias creencias, significados e interpretaciones (Wertz et al., 2011). Como técnica de recogida de datos se utiliza la entrevista semi-estructurada (Tójar, 2006). La utilización de este instrumento se fundamenta en la necesidad de abordar cada caso concreto con profundidad, pero sin que la persona se sienta encorsetada en un esquema cerrado, de forma que se abordan una serie de preguntas comunes, pero se deja al entrevistado la suficiente libertad para poder abordar otras cuestiones que, para él, sean relevantes. El hecho de contar con una base común de preguntas asegura la posibilidad de conseguir evidencias comunes entre los casos, con lo que sería posible ir progresivamente generalizando dichas evidencias por saturación (Thomas & Nelson, 2007).

Las víctimas de acoso han sido seleccionadas mediante un muestreo no probabilístico de bola de nieve debido a la dificultad de acceso a estos casos. De esta forma, se localizaron tres personas dispuestas a compartir sus experiencias de acoso escolar en educación física en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Estas personas, cuyas edades son, 18, 24 y 26, han terminado, por tanto, la escolarización obligatoria en Andalucía. Debido a las características que tiene esta investigación, la misma ha superado la aprobación del Comité Ético de Investigación, órgano perteneciente a la Universidad de Sevilla.

Estas entrevistas, grabadas tanto en vídeo como en audio, fueron transcritas para más tarde aplicarse a esos datos la técnica de análisis de contenido mediante la cual, de forma inductiva, se generaron diferentes categorías de análisis entorno al fenómeno estudiado. Ambos investigadores sometieron sus análisis independientes al índice Kappa de Cohen, obteniendo un nivel de concordancia de 0.85.

Trazando el procedimiento seguido, en primer lugar, se determina el número de casos necesarios para abordar el objeto de estudio. Seguidamente, se realiza la preparación de la técnica y el instrumento. Se marcan a groso modo las dimensiones de estudio gracias a la revisión de la literatura realizada y de las inquietudes que como investigadores se deben cuestionar, creándose, más tarde, el guion de las entrevistas. Gracias a estas dimensiones, se va realizando el guion que contendrá las preguntas necesarias para obtener todos los datos dentro de cada dimensión. Las respuestas a estas preguntas, y otras que surgen a lo largo de la entrevista, ayudan a obtener los datos que, luego analizados, aportan los resultados y conclusiones del estudio, los cuales contestarían al problema de investigación. Antes de comenzar, se realiza una prueba piloto de la entrevista a un sujeto, para conocer así la viabilidad de esta, el tiempo de entrevista, la buena redacción de las preguntas, etcétera, verificando si las preguntas dan respuesta a lo que se busca cuando son redactadas, así como que todos los datos deseados sean obtenidos y no queden algunos fuera de las preguntas realizadas. A continuación, se realizan las entrevistas presencialmente en Sevilla en los meses de julio, agosto y septiembre, cuidando todos los aspectos que requiere esta técnica. Con el audio obtenido, se realiza la transcripción de las entrevistas para luego poder ser utilizadas de forma tangible para su análisis. Tras ello se crean todas las categorías necesarias para contener los datos obtenidos y organizarlos. Igualmente se crean las subcategorías necesarias y se buscan aquellos indicadores que ayudan a presentar los resultados. Se ponen ejemplos para cada indicador, ayudando así a la posterior presentación de los resultados. Igualmente, se definen las categorías, subcategorías e indicadores de forma que queden claras tanto para el investigador como para otros investigadores. Una vez realizado este paso, se produce una reorganización y recategorización debido a que pueden existir categorías que engloben a otras, información ya presente en otras categorías, etc. Por último, se realiza una propuesta final de categorías que ayudará a presentar los resultados.

Resultados y discusión

En este apartado se presentan los resultados obtenidos acompañados, en los casos donde se puedan mostrar de manera precisa y clara, las partes transcritas directamente de las entrevistas realizadas. Estos resultados, a su vez, serán discutidos y matizados *in situ*. Debido a la gran cantidad de información, esta se

organizará de acuerdo a las categorías emergidas del análisis de contenido, salvo en el último subapartado, el cual servirá para aportar información sobre los resultados y ser ampliados y/o matizados.

Clases de educación física

En primer lugar, encontramos que en las clases de educación física la frecuencia de los episodios de acoso era alta. Como hemos podido ver, este es uno de los tres rasgos diferenciadores y definitorios de la problemática de acoso entre iguales (Smith & Sharp, 1994). Investigaciones de autores como Roland (1989), Whitney, Rivers, Smith y Sharp (1994) y Mora-Merchan (2000) defienden que para que un caso pueda considerarse bullying debe existir estabilidad en el tiempo de estos actos, agresiones de diferente naturaleza y diferencias de poder entre víctima y agresor. En nuestro estudio observamos cómo se cumplen estas tres premisas. De la misma forma, autores como Morita (1985) también defienden que un individuo posee un rol dominante frente al resto y que la víctima pertenece (de alguna forma) al mismo grupo que el intimidador, premisas que también vemos cumplidas en nuestra investigación.

Atendiendo a lo acontecido en estas clases, el trato con los no agresores (posibles espectadores) no cambiaba respecto a otras asignaturas. Sin embargo, en la relación agresor-víctima encontramos disparidad, ya que algunas víctimas defienden que el acoso se veía mermado en esta asignatura, mientras que otras defendieron que era similar o algo superior al encontrado en otras materias. Atendiendo a las diferentes clasificaciones de los roles que encontramos en el fenómeno, decir que autores como Stephenson y Smith (1987), Bowers, Smith y Binney (1994), Sutton y Smith (1999), Ortega y Mora-Merchán (1995), Salmivalli y col. (1996) presentan clasificaciones incompletas, ya que dejan fuera a algunos roles que hemos encontrado en nuestro estudio. De hecho, en el estudio de Sutton y Smith (1999) más del 15% de los encuestados no se sienten identificado con ningún rol de los propuestos por estos anteriores autores, hecho que apoya los resultados encontrados en nuestra investigación. De esta forma, es necesaria una clasificación donde se encuentren las víctimas, agresores y espectadores, así como subcategorías o subtipos dentro de cada rol, para así poder detectar en mayor medida todos los roles pertenecientes a la problemática y los rasgos inmersos en cada uno.

Volviendo a la asignatura, entre los posibles beneficios que podría tener la educación física, los sujetos en su vivencia aportan que:

“JLGS: (...) A mí me ayudó mucho, porque yo me quedé canijo, la gente me decía gordo y ya pues iba al gimnasio, me estoy poniendo mejor, estoy más seguro de mí mismo, me está dando todo más igual.” (JLGS, 2017, entrevista).

Los testimonios de las víctimas sugieren un empoderamiento de esta, la disminución de los rasgos de acoso, la mejora de los rasgos físicos que son focos de acoso, mejora de su autoestima, autoconcepto y seguridad en sí mismo/a.

En función de los niveles motrices que pudieron observarse en la asignatura, el agresor posee mayor nivel motriz que la víctima, además de que estas últimas poseen torpeza motriz:

“JLGS: (...) yo no tenía la capacidad que tenían ellos para correr (...) como todos podían correr los 20 minutos y yo me paraba a los 5 pues decían “mira este, no sé qué” (...)” (JLGS, 2017, entrevista).

Como hemos visto en la justificación, los roles que se presentan en las actividades físicas y deportivas pueden promover la instauración o empoderamiento de los agresores. En este estudio las víctimas así lo apoyan, admitiendo que el agresor adquiere roles predominantes:

“IVBP: Yo creo que sí, porque, muchas veces, por ejemplo, cuando tienes que hacer equipos.” (IVBP, 2017, entrevista).

En relación con esto último, la elección y conformación de los grupos en educación física puede influir generando o perseverando situaciones de acoso escolar, ya sea por conformación de los grupos por sexo, grupos mixtos, conformaciones al azar, conformaciones donde un capitán elige a los jugadores, etcétera.

Atendiendo a los contenidos y actividades propias de la asignatura, vemos cómo existen contenidos que pueden propiciar tanto el acoso como la muestra de rasgos que pueden ser foco de acoso, como la torpeza motriz. Las víctimas defienden que en contenidos como el calentamiento, los deportes colectivos, la expresión corporal y/o las actividades individuales se generan situaciones de bullying más comúnmente.

Si nos centramos en los espacios donde se produce la asignatura de educación física, las víctimas perciben que estos influyen en cómo se da el bullying. Especialmente en vestuarios y baños, aunque también en otros como salas de material, pistas o gimnasio. En el caso concreto de las zonas de aseo, las víctimas incluso ni entraban por evitar estas situaciones de acoso:

“E: ¿Y en la etapa secundaria? ¿también eran el recreo y tiempos libres? JLGS: (...) Ya por las tardes también. E: ¿Y en los vestuarios? JLGS: (...) yo no entraba.” (JLGS, 2017, entrevista).

“IVBP: Normalmente en clase y en el cambio de hora. En los recreos no. (...) No, en vestuarios nada, yo procuro salir de las primeras por si acaso...” (IVBP, 2017, entrevista).

Resumiendo lo acontecido en educación física, nuestros resultados están en la línea de investigaciones como las de Oliveira y Votre (2006) y Botelho y Souza (2007), que argumentan que el profesorado no está preparado para controlar e intervenir en estas situaciones (Díaz-Aguado, 2005), además de que el desconocimiento del propio problema hace que la intervención sea dificultosa, como veremos en el siguiente subapartado. Relacionado con todo ello, es importante formar transversalmente al profesorado, especialmente en inteligencia emocional, ya que a mayor formación y satisfacción laboral, mayor percepción de casos, mejor intervención y menor burnout en este colectivo (Kroupis et al., 2017). Siguiendo con Botelho, en su estudio sobre los espacios de educación física más propensos a que se originen episodios de bullying, encontramos resultados similares a los nuestros: clases y actividades de educación física y vestuarios. Como se intuía en un principio, debido a factores propios de la asignatura y al clima que conforma la educación física, se permite relaciones cercanas y espontáneas, facilitando al mismo tiempo que se generen comportamientos discriminatorios y de rechazo entre el alumnado (García & Conejero, 2010), hecho presente en nuestros resultados. Igualmente, en este estudio encontramos cómo el propio funcionamiento de la materia produce que salgan a la luz factores condicionantes del problema que producen una hegemonía de unos alumnos/as frente a otros. Por último, ciertas actividades de la propia asignatura pueden contener juegos competitivos que pueden confundirse con conductas agresivas, incluso desembocar en estas. Neill (1976) defiende que estos juegos proporcionan al agresor una forma de medir el poder que tiene sobre otros, aportándole confianza para convertir el juego, posteriormente, en un episodio de acoso.

Profesorado de la asignatura de educación física

Enlazando con lo anterior, el profesorado de la asignatura es el máximo responsable de lo acontecido en estas clases, ya sea por la programación de contenidos y actividades, la atención en el alumnado u otros factores.

Atendiendo a la percepción que tienen las víctimas sobre el profesorado de la asignatura, creen que sus profesores potencian (consciente o inconsciente-

mente) desigualdades entre los discentes. También creen que admiran la actitud del agresor, que tienen preferencia hacia él y que marca vulnerabilidades en el alumnado. Por último, una víctima también admite que cree que su profesor realiza una buena praxis y que es una buena persona y profesional:

“E: ¿Crees que los profesores de EF de alguna forma marcan las vulnerabilidades de los alumnos, aunque no sea de forma consciente?”

JLGS: Sí, yo creo que sí (...) yo creo que los maestros de EF se fijan en esa gente y les tienen como preferencia.” (JLGS, 2017, entrevista).

Referente a la cuestión de si el profesor/a conoce las situaciones de acoso acontecidas, todas las víctimas creen que el profesorado no es consciente de este hecho. En algunos casos donde la víctima habla con el profesorado, admiten intuirlo, pero bajo la propia percepción del profesor/a, nunca desde indicios claros como la observación o los testimonios de espectadores, víctimas y/o agresores. Por este mismo motivo, la intervención de los profesores no suele darse.

Autores como Rutter (1979) y Melero (1993) afirman que la ética de las escuelas es un factor influyente en la conducta social que toman los alumnos y alumnas, así como los valores e ideas que estos adquieren. Por todo ello, el profesorado es un importante agente social. De la misma manera, el sistema educativo favorece la competición, los aprendizajes repetitivos, el éxito en los exámenes, olvidando la cooperación, la reflexión, el propio aprendizaje, las inquietudes del alumnado, etcétera, puede producir que este problema se agrave. No debemos olvidar que el bullying, de forma simplista, es una imposición de poder social de un individuo o grupo sobre otro individuo o grupo para enaltecer aún más su poder.

Otros resultados encontrados comunes a otros estudios han sido la infelicidad o sentimientos similares en la escuela (Boulton & Underwood, 1992; Kochenderfer & Ladd, 1996) y la falta de amigos, pérdida de confianza, autoestima, etcétera (Smith, 1989). También se ha encontrado una relación entre las experiencias de bullying y problemas como la soledad, baja autoestima, etc. (Kochenderfer & Ladd, 1996) dados en la escuela. Autores como Jiménez y Lehalle (2012) encuentran resultados similares.

Víctimas en la asignatura de educación física

Referente a las víctimas, en primer lugar podemos encontrar que existen varias características en las que se centran para acosarla. Estos pueden ser sus rasgos

físicos, su condición sexual, envidias hacia la víctima, la vestimenta o la torpeza motriz:

“JLGS: (...) Yo antes estaba muy gordito, muy bajito y muy gordito (...) se empezaron a meter conmigo por eso (...) empezaron a decirme maricón cuando yo no soy maricón (...) todos podían correr los 20 minutos y yo me paraba a los 5 pues decían “mira este, no sé qué” (...)” (JLGS, 2017, entrevista).

Prestando atención a los factores que inciden en el problema, autores como Samivalli y col. (1996) u Olweus (1984) argumentan que el bullying está determinado indudablemente por muchos factores, tanto personales como contextuales. En nuestro estudio, hemos visto cómo las características externas de intimidadores y víctimas (rasgos físicos, fuerza, limitaciones, motricidad, etcétera), las características psicológicas y conductuales, la historia previa o las características del contexto escolar influyen en los episodios de bullying, lo que hace que nuestro estudio tome aún mayor relevancia para conocer qué características, rasgos y/o elementos son. Cava y col. (2006), Cerezo (2006) o Vera (2010) en sus estudios también registran variables similares, las cuales influyen en la conducta del agresor y, por tanto, en el fenómeno. En relación a esto, los rasgos físicos más comúnmente encontrados suelen ser la corpulencia y la baja estatura. En cuanto al carácter, las víctimas poseen los siguientes rasgos de personalidad: debilidad, vulnerabilidad, timidez, buen estudiante... Otras características directamente relacionadas con las víctimas podrían ser la gran dificultad en las relaciones sociales, escasas relaciones de amistad, repercusión del acoso en acciones de la vida cotidiana como la no ingesta de alimentos, normalización del acoso o ansiedad.

“MOT: (...) fue traumático... Como tuve daños en la espalda y puede que estuviera mucho tiempo... Estuve dos días acostada pues no podía moverme del dolor y... luego tuve que dejar cosas que me gustaban mucho como salir en semana santa porque no podía estar de pie y sí que eso fue para mí duro... También me condicionó actividades de mi vida diaria (...)” (MOT, 2017, entrevista).

Cerrando las características propias de las víctimas, encontramos que suelen ser torpes motrizmente, como ya hemos adelantado en categorías anteriores. En cuanto a la autoimagen que poseían las víctimas sobre ellas mismas en ese entonces, encontramos que algunos sujetos cuyo acoso fue verbal, poseían una imagen negativa de sí mismos. Según las víctimas, el foco de acoso en el que se centraron los agresores para acosarles fueron su físico y las envidias hacia su persona.

Ligado al anterior punto, es importante conocer que los tipos de agresión sufrida varían, aunque es común encontrar varios tipos en una misma agresión. En los testimonios de las víctimas encontramos desde agresiones verbales y/o físicas hasta psicológicas y sociales. En un estudio de Whitney y Smith (1993) se recogen las diferentes conductas de acoso, siendo en su mayoría en la etapa de secundaria los insultos o motes (62%), agresión física (26%), amenazas (25%), rumores (24%) y otras conductas como el aislamiento social o agresiones raciales con un porcentaje bajo. En nuestro estudio encontramos las conductas aquí registradas por estos autores. A esta idea también se subscriben autores como Mora-Merchán (2000). Siguiendo con estas conductas, en nuestro estudio encontramos cómo, para una misma víctima, pueden darse varias de ellas, hecho también constatado por Crick (1997), Bjorkqvist y col. (1992), Lagerspetz y Bjorkqvist (1994), Mynard y Joseph (2000).

Siguiendo con el estudio del fenómeno en los géneros, Galen y Underwood (1997) defienden que las chicas perciben las formas de agresión verbal y social más efectivas o dañinas que otros tipos de agresión, al contrario que en nuestro estudio, donde una chica que ha sufrido todos los tipos de agresión considera la agresión física la más dañina en todos los aspectos.

En algunos casos, observamos cómo las víctimas no autoperciben estar viviendo situaciones de acoso y/o estar inmersos en bullying. En ocasiones, necesitan de que otras personas les hagan reflexionar sobre ello, hecho importante para su posterior denuncia:

“E: ¿te diste cuenta de que estabas inmersa en un problema de bullying tú misma o (...)? MOT: Realmente no (...)” (MOT, 2017, entrevista).

En los casos en los que la víctima sí es consciente del bullying, encontramos que estas denotan la intención del agresor al realizarlas. Las dos principales intencionalidades percibidas son tapar las inseguridades del propio agresor y demostrar su superioridad (ante la víctima en primer lugar y, en segundo lugar, frente al grupo clase):

“IBVM: (...) yo creo que no que era una forma de protegerse de sus inseguridades y tú las ves en otras personas y vas a por ellas (...)” (IVBP, 2017, entrevista).

En relación con ello, podemos enunciar las diferentes formas de permisión de estas agresiones por parte de la víctima: permisión total de las agresiones; contestaba verbalmente a las agresiones; se autocastigaba por las agresiones; y auto convencimiento de merecer

tales agresiones. En cuanto a las respuestas de las víctimas sobre las conductas de acoso, encontramos puntos de unión en los resultados de investigaciones de Salmivalli, Karhunen y Lagerspetz (1996): contraataque, impotencia e indiferencia.

Como conclusión de este epígrafe, es importante marcar otros rasgos complementarios que pueden ayudar a detectar y conocer estas vivencias:

- Debido a estos episodios de acoso, las víctimas han sufrido episodios de ansiedad creados directamente por estos acontecimientos, siento incluso traumáticas para la víctima y condicionando las actividades diarias de esta. Junto a estos episodios de ansiedad, aparecieron otros sentimientos post-acoso, como la rabia, el miedo, la vulnerabilidad, soledad y/o desprotección.
- Se recogieron datos acerca de la percepción que tenían estas víctimas sobre la agresión física y la verbal, haciéndoles cuestionarse cuál sentían como más dañina para ellos. Aquellas víctimas que habían sufrido solo agresión verbal argumentaban que esta era peor. La víctima que sufrió ambas, defiende que la física fue mayor.

Agresor en la asignatura de educación física

Atendiendo a las características del agresor, en cuanto a los rasgos físicos o la apariencia física de los agresores, las víctimas identifican individuos corpulentos, de estatura media-alta, pelo corto, musculados y deportistas y de vestimenta moderna. En cuanto a las chicas, los rasgos son similares exceptuando el pelo largo.

Por otro lado, las víctimas definen que los rasgos de carácter que encuentran en agresores son la prepotencia, impulsividad, confianza, seguridad, extroversión y extorsión.

En cuanto al nivel motriz de los agresores, estos tienen mayor destreza y desempeño motriz que la víctima e incluso mayor que el grupo clase:

“MOT: (...) sí, sí, hacía mucho deporte (...) E: Motrizmente si me has dicho que destacaba, ¿no? MOT: Sí.” (MOT, 2017, entrevista).

Siguiendo con esta apreciación, en estudios como el de Stephenson y Smith (1989) encontramos muchos puntos en común, ya que tanto en este como en el nuestro vemos cómo la obesidad, sobrepeso y/o la torpeza motriz son rasgos externos de las víctimas que suelen ser foco de acoso. Igualmente, estos autores defienden que uno de los rasgos más característicos de los agresores es su fortaleza física, hecho también

presente en nuestro estudio, aunque, como defiende West (1990), no es estrictamente necesario para generar conductas de agresión.

Pasando a conocer las características actitudinales de los agresores, encontramos que actúan individualmente (aunque no es lo más común) o asociándose en pequeños grupos, ya sea un grupo con el agresor y otros potenciales agresores; o un grupo de agresores donde existe un cabecilla que es el agresor principal.

“E: ¿A estos compañeros también los considerarías agresores o solo a la chica? IBVP: No, yo creo que a todos, porque ella empezaba y los demás como que seguían (...) había una cabecilla, pero normalmente en grupo (...)” (IVBP, 2017, entrevista).

Si estudiamos el entorno social de los agresores, encontramos disparidad en los rasgos encontrados, ya que se presentan casos donde están socialmente aceptados y otros casos donde se encuentran socialmente excluidos. En cualquier caso, su objetivo es aumentar su estatus en el grupo. Donde sí encontramos unanimidad en el testimonio de las víctimas es en la posición dentro del grupo que le dan al agresor, ya que todos le sitúan como líder:

“IBVP: En el ámbito de clase sí (era la líder), sobre todo por el respeto –entre comillas– que tenían los compañeros hacia ella...” (IVBP, 2017, entrevista).

Stephenson y Smith (1989) también se interesaron por los aspectos psicológicos de los agresores, encontrando, al igual que en nuestro estudio, que eran impulsivos y agresivos. Por otro lado, en las víctimas, Whitney, Nabuzoka y Smith (1992) encontraron que las víctimas eran vergonzosas y tímidas, al igual que en nuestro estudio. Si es cierto que en nuestra investigación encontramos otros rasgos definitorios tanto en las víctimas como en los agresores, como la baja autoestima, introversión, solitarias, etcétera.

Si aportamos más resultados acerca de la autopercepción de poder sobre el grupo del agresor, encontramos cómo el agresor percibe su poder sobre el grupo, encontrándose también querido y respetado por este:

“E: ¿Sentías o percibías que el agresor poseía mayor poder que tú? ¿En qué sentido? JLGS: Sí (...) porque todo el mundo lo quería, todo el mundo lo respetaba” (JLGS, 2017, entrevista).

En Zakrisky y Coie (1996) encontramos que los agresores conocen o perciben su poder dentro del grupo y eso hace que inicien las agresiones sobre individuos

de menor estatus social dentro de este. En nuestros resultados, encontramos que esto es así, aunque también usan estas agresiones para instaurar, aún más, su poder dentro del grupo. En estudios como el de Cerezo y Méndez (2012) también encontramos resultados similares a los nuestros.

Algunos resultados encontrados los testimonios de las víctimas nos presentan que el agresor se centra en un solo sujeto dentro del grupo clase.

Para cerrar este punto, atenderemos a los tipos de agresiones realizados por estos agresores, donde hemos encontrado violencia verbal, violencia física y exclusiones sociales:

MOT: (...) empezaron lo que es la típica mofa (...) el agresor, que me puso una zancadilla y me rompió dos vértebras (...) lo único que sentí luego es que me sentía sola (...)" (MOT, 2017, entrevista).

Espectadores en la asignatura de educación física

Si analizamos los espectadores que podemos encontrar bajo la problemática de bullying, un pequeño grupo lo conforman los propios amigos de la víctima, los cuales suelen ser pocos y, comúnmente, fuera del grupo clase. El resto de espectadores suelen ser compañeros de la asignatura.

Los testimonios estudiados nos presentan las diferentes posturas que toman los espectadores antes los episodios de bullying: hechos donde se defiende a la víctima; donde al principio la defendían y luego indiferencia; donde no se hace nada para evitar la agresión ni por provocarla; donde se apoya al agresor; donde se crean dos bandos, uno de apoyo a la víctima y otro de apoyo al agresor; y donde hacen vacío a la víctima.

En cuanto a la percepción de poder que tiene el agresor en el grupo desde el prisma de los espectadores, encontramos que tanto la víctima como los espectadores consideran al agresor como una figura de poder dentro del grupo:

"MOT: (...) ellos sabían que él era quien lo controlaba todo. Él, por ejemplo, si sabía que estaban aburridos y querían cachondeo podían contar totalmente con él e iniciar esta práctica." (MOT, 2017, entrevista).

Hay que subrayar que las víctimas no consideran a los espectadores también como agresores. En todos los casos, los espectadores que apoyan al agresor son considerados por la víctima como meros espectadores:

"MOT: Por una parte, agresores y por otros meros espectadores porque realmente había amigas suyas que

tenían un papel de mero espectador, pero otras que colaboraban con las burlas de otros compañeros." (MOT, 2017, entrevista).

Finalmente, hay que destacar que dos de los entrevistados piensan que, sin estos espectadores, no habría habido episodios de acoso escolar, mientras que, en el otro caso, la víctima piensa que existiría con y sin espectadores. Por tanto, la influencia de los espectadores en los casos de bullying es un rasgo importante, aunque no totalmente determinante.

Si un dato es relevante y esclarecedor es que, como en investigaciones de Bjorkqvist y col. (1982) y Salmivalli y col. (1996), el alumnado, de una forma u otra, está inmerso en el problema. Por la misma línea, encontramos que, en todos los casos, los agresores son compañeros de clase de la víctima. Pepler y Craig (1995) también conectan con nuestro estudio en torno a que los observadores también forman parte del grupo de iguales donde se desarrolla los episodios, hecho que hace que el agresor se perciba con mayor poder dentro del grupo. Por otro lado, sí encontramos discrepancias con investigaciones como las de Perry, Perry y Kusel (1988), ya que añaden que no existe una relación clara entre el estatus social y el rol dentro del problema de bullying, hecho que se denota claramente en nuestra investigación.

Interpretaciones basadas en los resultados

Tras realizar una comparación con otras investigaciones, se estima necesario realizar las interpretaciones pertinentes de acuerdo a los resultados, ahondando en ellos. Aclarar que serán tratados solo los resultados donde se pueda profundizar o matizar.

Respecto a los resultados obtenidos sobre las clases de educación física, se pone de manifiesto el nivel motriz de todos los participantes, percibiendo la víctima un nivel motriz del agresor mayor que el propio (generalmente poseen torpeza motriz). Este rasgo empodera a los agresores, consiguiendo admiración y estatus dentro del grupo clase, lo que hace crecer aún más la brecha agresor-víctima. De la misma forma, los roles que se presentan pueden promover el empoderamiento y estatus de los agresores, ya que, dado su nivel motriz y conocimiento de las tareas propuestas, a veces obtienen la capitania o liderazgo dentro del grupo o subgrupos, ya sea de manera formal o informal. Enlazando con esta idea, aparece también que la conformación de los grupos en las diferentes actividades puede influir en los casos de bullying, ya que una selección de los equipos por parte de un alumno/a por nivel motriz, afinidad, etc. (como por ejemplo, cuando dos

alumnos/as eligen por turnos a los compañeros que conformaran su equipo) pone de manifiesto a aquellos alumnos/as con relaciones sociales más pobres o peor nivel motriz, dejándolos en jaque para el agresor y exaltando aún más el sentimiento de la víctima de no encajar en el grupo, dañar su autoestima y sentimientos/emociones similares.

En cuanto al profesorado de la asignatura de educación física, se manifiesta que las víctimas creen que el profesor admira la actitud del agresor, que tiene preferencia hacia ellos y que marca las vulnerabilidades del alumnado. Esta creencia viene dada, bajo nuestro criterio, porque el profesor de educación física, dada sus cualidades, capacidades, competencias, etcétera, puede sentirse más identificado con los discentes motrizmente destacados (por múltiples motivos), pero creemos que este hecho dista de una preferencia, permisión y/o enaltecimiento de las conductas del agresor.

La percepción de las víctimas es que el profesorado suele desconocer este acoso sufrido (bien porque la víctima no lo cuenta y/o el profesor no ha observado ningún episodio). En el caso de intuirlo, las víctimas comentan que sienten a los profesores indiferentes frente a estos hechos, lo que, probablemente, muestra un desconocimiento del problema y, sobre todo, un desconocimiento hacia cómo actuar frente a él. Quizás se debería conocer por qué estas víctimas no comentan lo sucedido al profesorado, si parte más bien del miedo de estas por agravar el problema, por la percepción que tienen sobre el desconocimiento que poseen los profesores frente al problema y/o por una falta de confianza, receptividad, seguridad o simpatía del profesorado.

Atendiendo a los rasgos y características del agresor en la asignatura de educación física, es necesario comentar los elementos que toman como foco de acoso y por qué. Generalmente, suelen ser los rasgos físicos, condición sexual de la víctima, torpeza motriz o vestimenta. Esto viene dado debido a que, socialmente, existen características mejor consideradas que otras, ya sean cánones físicos, motrices, estereotipos, raza, etcétera. Estos rasgos y características que salen de la supuesta normalidad son las que eligen los agresores como foco de acoso, ya que ayuda a crear mayor diferencia entre la víctima y esta, además de ser un rasgo que otros iguales dentro del grupo pueden considerar también como rasgos diferenciadores y apoyar esta idea. De esta forma, también añaden posibles agresores a sus actos, de ahí que en nuestros resultados aparezca que también se asocian en pequeños grupos donde existe un cabecilla.

En cuanto al comportamiento del agresor en la asignatura, comparando con otras, encontramos que se

dan ambos casos. Se cree que existe mayor acoso en educación física por esta libertad de espacios y otras razones comentadas recurrentemente en el documento, sobre todo en la introducción/justificación. Por otro lado, en los casos donde se da menor acoso en educación física respecto a otras asignaturas puede venir acontecido porque esta asignatura sea la vía de escape, motivación y expresión del agresor, todo ello guiado por una buena praxis docente que ha elegido los contenidos y actividades adecuadamente. De hecho, en resultados posteriores vemos cómo a veces la asignatura, siempre desde la perspectiva de la víctima, supone una vía de escape para el agresor.

Si pasamos a los resultados obtenidos en torno a los espectadores en la asignatura de educación física encontramos un hecho a discusión. En todos los casos, las víctimas creen que, si no hubiera espectadores, no existiría el bullying. Esta creencia viene dada y refuerza la idea de ser una problemática eminentemente social, por lo que, sin estos espectadores, no habría reforzamiento de esta conducta, empoderamiento del agresor, mejora del estatus dentro del grupo, etcétera.

En cuanto a las víctimas en la asignatura de educación física, hay que destacar la normalización del acoso por parte de estas. Existe una permisión generalizada en la población acerca de las habituales mofas en la edad temprana, ya sea por cualquier rasgo físico, motriz, personal, socioeconómico, etcétera. Este hecho, hace que, incluso en las víctimas, muchas veces se disimule, camufle y/o normalice esta problemática de acoso. En el lenguaje coloquial, inclusive añadimos equivocadamente la etiqueta “normal” a lo que debería llamarse “habitual”. Son hechos, desgraciadamente, habituales, que no normales. Todo lo comentando, articula también otros resultados obtenidos, como que las propias víctimas no autoperceben precozmente que están vivenciando una problemática de bullying hasta ya estar en fases tardías o hasta que otra persona le hace darse cuenta de ello, por lo que la denuncia o intervención se demora.

Otros datos a discusión son aquellos referentes a la permisión de las agresiones. Dada la autoestima baja de las víctimas, bajo autoconcepto, y otras características añadidas a un desconocimiento del problema (o de cómo intervenir frente a él), hace que muchas víctimas permitan estas agresiones, incluso autoconvencerse de merecerlas o autocastigarse por ellas. Esto último viene dado por sentimientos de culpabilidad, creencia sobre que sus actuaciones o no actuaciones provocaron estos actos o, incluso, se castigan por poseer los rasgos o características que poseen y no ser de otra forma, agravándose sobre todo en la etapa adolescente.

Conclusiones

Siendo el problema de investigación conocer aquellas características que poseen los episodios de acoso entre iguales dados en educación física desde la perspectiva de las víctimas, se ha conseguido dar respuesta al mismo con esta investigación, la cual alcanza los objetivos planteados. Podemos afirmar que en educación física la frecuencia de episodios de bullying es alta, además de encontrar que los roles dados por la propia actividad deportiva, los contenidos y actividades propuestas en la asignatura, los espacios donde se realiza la higiene y/o la práctica físico-deportiva y la conformación de los grupos de trabajo pueden promover, facilitar, incentivar o influir en cómo se generan y desarrollan estos episodios.

El profesorado de la asignatura en la mayoría de los casos no conoce la agresión a las víctimas y, en el caso de saberlo, no tienen claro cómo intervenir frente a ello, por lo que se requiere una mayor atención y formación en torno a la problemática.

Encontramos, finalmente, características propias y definitorias de cada uno de los roles pertenecientes al

proceso de bullying, tanto para el rol de víctima, del rol de agresor y del rol de espectador, las cuales explican y nos ayudan a entender tanto de forma concreta y específica como de manera holística el fenómeno. En todos los roles, encontramos características físicas, psicológicas, motrices, sociales, actitudinales y comportamentales que nos ayudan a detectar e identificar los roles dentro de un grupo para, más tarde, poder intervenir consecuentemente.

Concluyendo, todas las características y elementos presentados no son más que una base de cimentación para conocer la problemática y servir así a futuras investigaciones a aportar un protocolo eficaz para luchar, de manera específica, en la asignatura de educación física y, de manera general, en los centros educativos, contra el acoso escolar.

Por este motivo, consideramos que es pertinente realizar futuros estudios de esta índole, que completen o refuten los resultados obtenidos. Sería interesante conocer la visión del profesorado, agresores y espectadores que han formado parte de la problemática, teniendo así resultados desde los restantes roles inmersos en el fenómeno.

BIBLIOGRAFÍA

- Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and Their Victims: Understanding a Pervasive Problem in the Schools. *School Psychology Review*, 23, 165 – 175.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. McGraw-Hill Book Company. doi:10.1002/1098-2337(1994)20:6<464::AID-AB2480200608>3.0.CO;2-9
- Björkqvist, K., Ekman, K., & Lagerspetz, K. (1982). Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23(1), 307–313. doi:10.1111/j.1467-9450.1982.tb00445.x
- Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1992). The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females. *Of Mice and Women: Aspects of Female Aggression*, (December), 51–64. doi:10.1016/B978-0-12-102590-8.50010-6
- Botelho, R. G., & Souza, J. M. C. (2007). Bullying e educação física na escola: características, casos, consequências e estratégias de intervenção. *Revista de Educação Física*, 139, 58-70.
- Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). Bully/Victim Problems Among Middle School Children. *British Journal of Educational Psychology*, 62(1), 73–87. doi:10.1111/j.2044-8279.1992.tb01000.x
- Bowers, L., Smith, P. K., & Binney, V. (1994). Perceived Family Relationships of Bullies, Victims and Bully/Victims in Middle Childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 33(10), 928–940. doi:10.1177/0265407594112004
- Cava, M.J., Musitu, G., & Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(3), 367-373.
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del test BULL-S. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 4, 106-114.
- Cerezo, F. & Méndez, I. (2012). Conductas de riesgo social y de salud en adolescentes. Propuesta de intervención contextualizada para un caso de bullying. *Anales de Psicología*, 28(3), 705-719 doi:10.6018/analesps.28.3.156001
- Colás Bravo, P. (1997) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía*. En Buendía, L, Colás, P. y Hernández, F. *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Crick, N. R. (1997). Engagement in gender normative versus nonnormative forms of aggression: Links to social-psychological adjustment. *Developmental psychology*, 33(4), 610.
- Díaz-Aguado Jalón, M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Galen, B. R., & Underwood, M. K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental psychology*, 33(4), 589.
- García, J., & Conejero, M. (2010). Obesidad ¿diferencia o acoso? Educación Física ¿problema u oportunidad? *Trances*, 2(2):430-453
- Jiménez, T., & Lehalle, H. (2012). La violencia escolar entre iguales en alumnos populares rechazados. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 77-89. doi:10.5093/in2012v21n1a5
- Kalliotis, P. A. (1994). A Comparison of the Incidents of Bullying in English and Greek Schools and for Pupils Between 11-12 Years Old (Doctoral dissertation, University of Sheffield, Division of Education).
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of School Psychology*, 34(3), 267–283. doi:10.1016/0022-4405(96)00015-5
- Kroupis, I., Kourtessis, T., Kouli, O., Tzetzis, G., Derri, V., & Mavrommatis, G. (2017). Job satisfaction and burnout among Greek P.E. teachers. A comparison of educational sectors, level and gender. *Cultura, ciencia y deporte*, 12(34), 5–14. 10.12800/ccd.v12i34.827
- Lagerspetz, K. M., & Björkqvist, K. (1994). *Indirect aggression in boys and girls*. In *Aggressive Behavior* (pp. 131-150). Springer, Boston, MA.
- Loeber, R. (1991). Antisocial behavior: More enduring than changeable?. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 30(3), 393-397. doi:10.1097/00004583-199105000-00007
- Melero, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*.
- Mooij T. (1994) *Leerlinggeweld in het voortgezet onderwijs* (Violence of pupils in secondary schools). Nijmegen: Instituut voor Toege-

- paste Sociale Wetenschappen, Katholieke Universiteit van Nijmegen. doi:10.13140/RG.2.1.4033.6245
- Mora-Merchán, J. A. (2000). *El fenómeno bullying en las escuelas de Sevilla*. Universidad de Sevilla.
- Morita, Y. (1985). *Sociological study on the structure of bullying group*. Osaka, Japan: Department of Sociology, Osaka City University.
- Mynard, H., & Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peer-victimization scale. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 26(2), 169-178. doi:10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:2<169::AID-AB3>3.0.CO;2-A
- Neill, S. R. (1976). Aggressive and non-aggressive fighting in twelve-to-thirteen year old pre-adolescent boys. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 17(3), 213-220. doi:10.1111/j.1469-7610.1976.tb00394.x
- Oliveira, F., & Votre, S. J. (2006). Bullying nas aulas de educação física. *Movimento*, 12(2).
- Olweus, D. (1984). Aggressors and Their Victims: Bullying at School. In N. Frude, & H. Gault (Eds.), *Disruptive Behavior in Schools* (pp. 57-76). New York: Wiley.
- Ortega, R., Mora, J., & Mora-Merchán, J. A. (1995). *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Pepler, D. J., & Craig, W. M. (1995). A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology*, 31(4), 548. doi:10.1037/0012-1649.31.4.548
- Perry, D. G., Kusel, S. J., & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental psychology*, 24(6), 807. doi:10.1037/0012-1649.24.6.807
- Rodríguez-Sánchez, A. R. (2015). *La herencia del Pequeño Dragón: Análisis de las contribuciones realizadas por Bruce Lee al fenómeno del combate*. (Tesis)
- Roland, E. (1989). *Bullying: The Scandinavian research tradition*. In D. P. Tattum & D. A. Lane (Eds), *Bullying in Schools*. London: Trentham Books.
- Rutter, M. (1979) *Protective factors in children's response to stress and disadvantage*, in: M.W. KENT & J.E. ROLFE (Eds) *Primary Prevention of Psychopathology: social competence in children*, Vol. II (Hanover, New Hampshire, University Press of New England).
- Salmivalli, C., Karhunen, J., & Lagerspetz, K. M. J. (1996). How Do the Victims Respond to Bullying? *Aggressive Behavior*, 22(April 2016), 1-15. doi:10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. *Aggressive Behavior*, 22(April 2016), 1-15. doi:10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22
- Stephenson, P., & Smith, D. (1987). Anatomy of a playground bully. *Education*, 18(87), 236-237.
- Stephenson, P., & Smith, D. (1989). Bullying in the junior school. *Bullying in schools*, 45-57.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Bullying and "theory of mind": A critique of the "social skills deficit" view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8, 117-127. doi:10.1111/1467-9507.00083
- Sutton, J., & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25(12), 97-111. doi:10.1002/(SICI)1098-2337(1999)25:2<97::AID-AB3>3.0.CO;2-7
- Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*.
- Thomas, J. R., & Nelson, J. K. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Paidotribo.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huising, G., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1135-1143. doi: 10.1037/a0036110
- Vera, R. (2010). Violencia en las aulas: el Bullying o acoso escolar. *Innovación y Experiencias Educativas*, 37, 1-9.
- Votre, S. J. (2006). Bullying nas aulas de educação física. *Movimento*, 12(2). doi: 10.22456/1982-8918.2900
- Wertz, F. J., Charmaz, K., McMullen, L. M., Josselson, R., Anderson, R., & McSpadden, E. (2011). *Five ways of doing qualitative analysis*. New York, NY: Guilford.
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25. doi:10.1080/0013188930350101
- Whitney, I., Nabuzoka, D., & Smith, P. K. (1992). Bullying in schools: Mainstream and special needs. *Support for Learning*, 7(1), 3-7. doi:10.1111/j.1467-9604.1992.tb00445.x
- Whitney, I., Rivers, I., Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). The Sheffield project: Methodology and findings. *School bullying: Insights and perspectives*, 20-56.
- Zakrski, A. L., & Coie, J. D. (1996). A Comparison of Aggressive-Rejected and Nonaggressive-Rejected Children's Interpretations of Self-Directed and Other-Directed Rejection. *Child development*, 67(3), 1048-1070. doi:10.2307/1131879