

Acoso escolar, necesidades psicológicas básicas, responsabilidad y satisfacción con la vida: relaciones y perfiles en adolescentes

José Ignacio Menéndez Santurio^{1,*}, Javier Fernández-Río², José Antonio Cecchini Estrada², and Sixto González-Villora³

¹ Universidad Isabel I. Burgos (España).

² Universidad de Oviedo (España).

³ Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca (España).

Resumen: El objetivo fue evaluar las interacciones entre el acoso escolar, las necesidades psicológicas básicas, la responsabilidad y la satisfacción con la vida de los adolescentes. 1785 estudiantes de Educación Secundaria y Bachillerato, con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años de edad ($M = 14.44$, $DT = 1.50$), de 16 centros educativos de tres zonas de España: norte (Asturias), centro-norte (León) y centro-sur (Cuenca y Albacete), accedieron a participar. 590 contestaron cuestionarios referidos a la asignatura de Matemáticas, 596 a la de Lengua Castellana y Literatura y 599 a la de Educación Física. Para determinar los perfiles en función de las seis dimensiones de la dicotomía frustración-satisfacción de las necesidades psicológicas básicas se realizó un Análisis de Perfiles Latentes –LPA– utilizando el programa Mplus 7.11. Los resultados mostraron cinco perfiles de estudiantes: uno adaptativo (clase 3) con niveles altos de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y bajos de frustración de las mismas, además de los niveles más altos de satisfacción con la vida, responsabilidad personal y social y los más bajos de victimización y agresión, y otros cuatro perfiles más desadaptativos. Por lo tanto, la satisfacción de estas necesidades debe ser promovida desde la escuela para prevenir y/o mitigar problemas de acoso escolar.

Palabras clave: Acoso escolar. Secundaria. Necesidades psicológicas básicas. Violencia. Adolescentes.

Title: Bullying, basic psychological needs, responsibility and life satisfaction: connections and profiles in adolescents.

Abstract: The goal was to assess the interactions between bullying and adolescents' basic psychological needs, responsibility and life satisfaction. 1785 students from secondary education (year eight, $n = 404$; year nine, $n = 390$; year 10, $n = 364$; year 11, $n = 376$), and Baccalaureate (year 12, $n = 251$), from 16 schools located in three different areas of Spain: north (Asturias), central-north (León), and central-south (Cuenca y Albacete) agreed to participate. 590 answered the questionnaire used referring to Math, 596 to Literature and 599 to Physical Education. Results showed five profiles: one adaptive (class three) with high levels of basic psychological needs satisfaction, low levels of basic needs frustration, and high levels of life satisfaction, personal and social responsibility, and the lowest levels of victimization and aggression, and four other less adaptive profiles. Therefore, the satisfaction of these needs must be promoted in the schools to prevent and/or mitigate bullying problems.

Keywords: Bullying. Secondary education. Basic psychological needs. Violence. Adolescents.

Introducción

La violencia es actualmente un importante problema de salud pública. Así lo reconoció la Organización Mundial de la Salud (OMS) en el año 2002, al entender que se trataba de una problemática cada vez más extensa y con impacto significativo en nuestra sociedad. La propia OMS (2002) definió la violencia como

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (p. 3).

Esta institución distinguió por aquel entonces la violencia en tres tipos principales: la autoinfligida, relacionada con comportamientos suicidas; la interpersonal, que acaece en la familia, en la pareja y también en la comunidad; y finalmente la colectiva, que es aquella empleada como instrumento por individuos que se identifican como grupo para lograr objetivos económicos, sociales o políticos. Dentro de la violencia

de tipo interpersonal podríamos localizar la violencia escolar, que es aquella que se produce dentro del contexto educativo o en espacios donde se desarrollan actividades directamente relacionadas con lo escolar, y que implica a docentes, alumnos, familias, etc. (Castro-Pulido, 2011). Dentro de la violencia escolar se encontraría, a su vez, el acoso escolar, también conocido por el vocablo inglés *bullying*, que supone actualmente uno de los fenómenos más importantes al que la comunidad educativa se enfrenta (Bartolomé y Díaz, 2020; Menéndez et al. 2020). De hecho, algunos de los últimos trabajos a gran escala que han analizado este fenómeno sitúan su prevalencia en un 3,8% en el caso de las víctimas y 2,4% para los acosadores (Díaz-Aguado et al., 2013). Otros más recientes, como el de *Save the Children* (2016), con una muestra de 21.487 estudiantes de secundaria, señala que un 9,3% del alumnado ha recibido acoso escolar tradicional en los últimos meses. Por su parte, el importante informe de González-Cabrera et al. (2017), con una muestra de 25.582 estudiantes de secundaria y bachillerato, reporta que un 9,3% ha sufrido una única acción de acoso escolar con frecuencia y un 2,4% que lo ha hecho con dos o más acciones de acoso de forma persistente y continuada.

El acoso escolar es definido por autores de referencia en este ámbito, como Olweus (1983), como una conducta de persecución tanto física como psicológica que realiza un estudiante sobre otro al que selecciona como víctima repetida de sus ataques. Por lo tanto, la gran diferencia entre la violencia y el acoso es su continuidad: mientras la violencia puede ser un hecho aislado no lo es así el acoso, que se ca-

* Correspondence address [Dirección para correspondencia]:

José Ignacio Menéndez Santurio. Universidad Isabel I. Calle de Fernán González, 76, 09003 Burgos (España).

E-mail: joseignacio.menendez@ui1.es

(Artículo recibido: 10-02-2020; revisado: 13-04-2020; aceptado: 05-06-2020)

racteriza por su intencionalidad, persistencia y desequilibrio de poder (Graham, 2016; Menéndez y Fernández-Río, 2018). Además, en los últimos años, y con el importante auge de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, ha emergido de forma sustancial un nuevo tipo de acoso escolar: el denominado *cyberbullying*, que consiste en acosar mediante el uso de dispositivos electrónicos (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2015). El acoso escolar ha sido analizado desde diferentes ópticas, aunque una de las más aceptadas es la del doble perfil agresión/victimización. Desde este prisma, surgen dos perfiles: el primero, el agresor, el que perpetra la acción violenta de forma continuada; y, por otra parte, la víctima, aquella persona que está expuesta de forma reiterada a acciones de acoso debido a un desequilibrio de fuerzas (Harbin et al., 2019). El fenómeno del acoso escolar y todo lo que ello conlleva ha sido analizado de forma sustantiva por toda la comunidad científica (Pastor-Gil y Blázquez, 2019). Los estudios han reportado la importancia que tiene la aplicación de intervenciones educativas que se centren en aspectos pro-sociales del aprendizaje (empatía, ayuda, etc.) para prevenir y/o paliar este fenómeno (Menéndez y Fernández-Río, 2016). Silva et al. (2018) realizaron un metaanálisis sobre los efectos de programas de habilidades sociales sobre el acoso escolar en adolescentes. Los hallazgos reflejaron que este tipo de programas ayuda a reconducir este fenómeno, aunque es necesario combinarlo con otro tipo de intervenciones que hagan hincapié en diferentes situaciones, contextos y sujetos implicados en el acoso escolar.

Por otro lado, uno de los marcos más sustantivos para el análisis y estudio de la motivación en la conducta humana ha sido la Teoría de la Autodeterminación (TAD; Deci y Ryan, 1985), ampliamente estudiada y refutada por constantes investigaciones científicas aplicadas a campos tan diferentes como el laboral, el clínico, el educativo y/o el deportivo. Esta teoría estudia el grado en el que los individuos ejercen conductas de forma autodeterminada, es decir, con el máximo nivel de reflexión y voluntariedad (Ryan y Deci, 2002). La TAD se considera una teoría general de la motivación que ha sufrido un importante crecimiento gracias a seis sub-teorías que la integran (Vansteenkiste et al. 2020). La primera de ellas, la Teoría de la Evaluación Cognitiva, que tiene como meta analizar el grado en que las recompensas afectan a la motivación intrínseca de las personas. La segunda, la Teoría de la Integración Orgánica, que detalla las diferentes formas de regular los comportamientos de carácter extrínseco y el modo en el que los factores contextuales pueden afectar a dicha regulación. En ese sentido, se establece así un *continuum* de la autodeterminación que va desde conductas no autodeterminadas hasta la conducta autodeterminada. Ese *continuum* incluye diferentes tipos de motivación: la desmotivación, la motivación extrínseca con sus diferentes tipos: regulación externa, introyectada, identificada e integrada; y finalmente la motivación intrínseca. En tercer lugar, la Teoría de las Orientaciones Causales, que pretende analizar el origen de las regulaciones motivacionales y del grado de autodeterminación, distinguiendo así tres tipos de orientaciones causales: autó-

noma (individuos con alta capacidad de elección), controlada (personas con alto control sobre el entorno o ellos mismos) e impersonal (individuos con percepción de incompetencia para regular una conducta). En cuarto lugar, la Teoría de Contenido de Metas, que pretende estudiar las metas de los individuos, distinguiendo metas extrínsecas como la fama, la apariencia física o el dinero; y metas intrínsecas que buscan la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. En quinto lugar, estaría la Teoría de la Motivación de las Relaciones, que moviliza la necesidad básica de relación como una necesidad primaria de cualquier individuo para buscar relaciones con sus pares. Finalmente, en sexto lugar estaría la teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas, objeto de este estudio.

Esta sub-teoría de la TAD postula que las personas tienen tres necesidades innatas y universales que afectan de forma decisiva sobre sus regulaciones motivacionales y su salud (Deci y Ryan, 1985). La primera de las necesidades es la competencia, el grado en que un individuo se siente eficaz en un contexto determinado. La segunda es la autonomía, que hace alusión a un comportamiento donde el individuo tiene pleno control y decisión sobre sus conductas, siendo por tanto un comportamiento intencionado y auto-referenciado. Finalmente, la tercera es la relación, que se refiere al sentimiento de pertenencia a un grupo determinado. Generalmente, se ha asociado el término “satisfacción” al ámbito de las necesidades psicológicas básicas. Así pues, la satisfacción de estas, tal y como señala Vallerand (2001), está asociada a altos niveles de motivación autodeterminada; lo que podría influir de forma sustancial en variables decisivas como la depresión, ansiedad, etc. (Moreno-Murcia y Martínez, 2006). Sin embargo, autores como Vansteenkiste y Ryan (2013) también señalan el término “frustración”. Esto es así porque no solo bajos niveles de satisfacción de estas necesidades pueden ser peligrosos para el comportamiento del individuo, sino que también la frustración de las mismas puede tener resultados fatales. Así pues, mientras que los procesos comportamentales se ven afectados si existe una baja satisfacción de las necesidades psicológicas, este proceso puede también verse acelerado si además hay una frustración de las mismas. El número de investigaciones que han analizado la dicotomía satisfacción-frustración de las necesidades psicológicas básicas en fenómenos como el acoso escolar es aún muy escasa. Young-Jones et al. (2015) analizaron la relación entre estas variables en 130 alumnos de secundaria, reflejando que las víctimas de acoso escolar tienen una menor motivación académica. Sin embargo, a pesar de la poca investigación entre estas variables, la satisfacción-frustración de las necesidades psicológicas básicas ha sido estudiada sobre otras variables de gran calado como la pasión por el ejercicio (Alcaraz-Ibáñez et al., 2016) o la motivación y el compromiso en las clases (Cuevas et al., 2018).

Por otro lado, la responsabilidad es una obligación moral que un individuo tiene tanto sobre sí mismo como con el resto de los individuos (Menéndez y Fernández-Río, 2016). Se trata de una variable de gran calado debido al importante

aumento en los últimos años de comportamientos negativos que se están produciendo tanto en niños como en adolescentes: violencia, acoso escolar, absentismo, etc. (Sánchez-Alcaraz et al., 2019). Para Hellison (2011), la responsabilidad está constituida por diferentes dimensiones: el respeto a las opiniones y derechos de los demás y la ayuda y liderazgo para el caso de la de tipo social, y la participación y el esfuerzo, y la autonomía para la de carácter personal. Carbonero et al. (2015) analizaron 235 estudiantes de la etapa obligatoria, encontrando que la responsabilidad social y personal estaba relacionada de forma significativa con el rendimiento académico. Por su parte, Menéndez y Fernández-Río (2017) analizaron la responsabilidad social, las necesidades psicológicas básicas, la motivación intrínseca y las metas de amistad en 402 estudiantes de secundaria, encontrando que las tres primeras variables predecían de forma positiva y significativa las metas de amistad. Esto realza la importancia de crear importantes contextos orientados al desarrollo de la autonomía, la competencia o la relación, en aras de promover vínculos sociales importantes entre el alumnado, que es además un importante elemento para prevenir el acoso escolar (Menéndez y Fernández-Río, 2016). Garaigordobil y Durán (2006) estudiaron las relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes. Los hallazgos mostraron que la alta responsabilidad correlacionaba de forma positiva y significativa con la autoestima y el autoconcepto, que a su vez se correlacionaba con sentimientos de felicidad o menores niveles de ansiedad y depresión.

Finalmente, la calidad de vida es un concepto que ha sido investigado de forma profusa en diferentes ámbitos: educativo, laboral, deportivo y, sobre todo, en el de la salud (Mastrantonio y Coduras, 2020). La definición de este término ha sido tratada y discutida a lo largo de los años por muchos autores, no siempre con un claro consenso (Urzúa y Caqueo-Urizar, 2012). En ese sentido, autores como Velarde y Ávila-Figueroa (2002) han tratado de hacer un importante análisis de las definiciones más sustantivas de este concepto de calidad de vida, señalando que se trata sin duda de un concepto con un claro carácter multidimensional y que incluye tanto a componentes objetivos como subjetivos. Sería por tanto un concepto que, siguiendo a Durán et al. (2017):

depende de la percepción del individuo y de cada grupo social y de lo que supongan como la situación ideal de bienestar, tomando en cuenta su acceso a un conjunto de bienes y servicios, así como al ejercicio de sus derechos y al respeto de sus valores (p. 91).

Una definición que concuerda en cierto modo con la esgrimida por la OMS (1997) que señaló que era “la percepción que un individuo tiene de su lugar en la existencia, en el contexto de la cultura y del sistema de valores en los que vive y en relación con sus objetivos, expectativas, normas y preocupaciones” (p. 1). La calidad de vida es una variable que está relacionada de forma importante con el acoso escolar. Chester et al. (2017) estudiaron la relación entre el acoso

escolar y la calidad de vida en 5335 estudiantes de secundaria, encontrando una correlación negativa y significativa entre estas dos variables. Estos resultados están en línea con los aportados recientemente por Haraldstad et al. (2019), que también encontraron en 723 adolescentes una correlación negativa entre ambas variables. Destacan estos autores que los perfiles tanto de agresión como de victimización se relacionan de forma negativa y significativa, aunque es el perfil de víctima el que tiene los perfiles más bajos.

En base a todo lo anterior, el objetivo fundamental de esta investigación fue evaluar las interacciones entre el acoso escolar, las necesidades psicológicas básicas, la responsabilidad y la satisfacción con la vida de los adolescentes. La hipótesis de partida es que en base a la gran cantidad de variables contempladas se detectarán varios perfiles diferentes de adolescentes; al menos uno con altos niveles de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (Young-Jones et al., 2015), responsabilidad (Sánchez-Alcaraz et al., 2019), satisfacción con la vida (Haraldstad et al., 2019) y bajos de frustración de las necesidades, victimización y agresión, que se espera que sea el más numeroso y otro con valores contrarios, que se espera sea el menos numeroso por los datos existentes (González-Cabrera et al., 2017).

Método

Participantes

Un total de 1785 estudiantes (50.3% varones), de Educación Secundaria (1º ESO, $n = 404$; 2º ESO, $n = 390$; 3º ESO, $n = 364$, 4º de ESO $n = 376$) y Bachillerato (1º de Bachillerato, $n = 251$), con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años de edad ($M = 14.44$, $DT = 1.50$), de 16 centros educativos de tres zonas de España: norte (Asturias), centro-norte (León) y centro-sur (Cuenca y Albacete) accedieron a participar. 590 participantes contestaron los cuestionarios usados referidos a la asignatura de Matemáticas, 596 a la de Lengua Española y Literatura y 599 a la de Educación Física. Se realizó un muestreo por conveniencia. Teniendo en cuenta el universo muestral de partida, según las cifras recogidas para el curso escolar 2018-2019 en el Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación y Formación Profesional, con un intervalo de confianza del 95% y una heterogeneidad del 50% (peor caso posible), la muestra mínima necesaria para un margen de error de 5 % debería ser de 384 personas (ampliamente rebasado en la presente investigación). Con el tamaño muestral utilizado se asume un margen de error del 2.3%.

Procedimiento

En primer lugar, se solicitó el permiso del Comité de Ética de la universidad de los investigadores participantes. Tras ello, se contactó con los directores de los centros educativos participantes para solicitar su colaboración. Después de obtener el visto bueno de los directores, los investigadores ad-

ministraron los cuestionarios a los alumnos y alumnas de la investigación en papel, en 20 minutos aproximadamente, garantizando en todo momento su anonimato y contando con el permiso de los familiares para su cumplimentación. 169 respuestas fueron eliminadas por presentar deficiencias y no fueron tenidas en cuenta en el análisis posterior.

Instrumentos

Necesidades psicológicas básicas. Se utilizó la versión en español de la Escala de Satisfacción y Frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas (NSFS; Longo et al., 2018). Comprende seis subescalas que miden cada necesidad (autonomía, relación, competencia) y en cada una de ellas tres miden la satisfacción y la frustración: satisfacción de autonomía (ej. “Siento que tengo libertad para hacer las cosas”), satisfacción de relación (ej. “siento que le importo a las personas que me rodean”), satisfacción de competencia (ej. “Siento que soy bastante bueno en lo que hago”), frustración de autonomía (ej. “Me siento obligado a realizar las tareas de una forma determinada”) frustración de relación (ej. “Siento que a veces los demás me excluyen”) y frustración de competencia (ej. “Dudo de poder realizar adecuadamente mis tareas”). Los ítems fueron precedidos por la frase: “En las clases de (Matemáticas, Lengua Española y Literatura, Educación Física)...”. Los ítems se calificaron en una escala de respuesta de uno (muy en desacuerdo) a siete (muy de acuerdo). Se realizaron análisis factoriales confirmatorios y los resultados fueron satisfactorios: Matemáticas: $S-B\chi^2(120) = 191.22, p < .001$; *CFI = 0.99; *RMSEA (90% CI) = 0.032 (0.023-0.040); SRMR = 0.03; Lengua Castellana y Literatura: $S-B\chi^2(120) = 191.88, p < .001$; *CFI = 0.99; *RMSEA (90% CI) = 0.032 (0.023-0.040); SRMR = 0.03; Educación Física: $S-B\chi^2(120) = 189.94, p < .001$; *CFI = 0.99; *RMSEA (90% CI) = 0.031 (0.022-0.039), SRMR = 0.03. Finalmente, Las estimaciones de confiabilidad para las subescalas, en el presente estudio fueron las siguientes (satisfacción, frustración): Matemáticas: .93, .86, .91, .89, .89, .88, Lengua Española y Literatura: .91, .88, .87, .86, .90, .86 y Educación Física: .90, .88, .91, .86, .90, .86.

Acoso escolar. Se utilizó el *European Bullying Intervention Project Questionnaire*, elaborado por Brighi et al. (2012) y validado al contexto español por Ortega et al. (2016). Está compuesto por 14 ítems: siete que describen aspectos relacionados con la Victimización (ej. “Alguien me ha golpeado, me ha pateado o me ha empujado) y siete con la Agresión (ej. “He insultado y he dicho palabras malsonantes a alguien”). El cuestionario iba precedido de la siguiente introducción: “En las clases de (Matemáticas, Lengua Española y Literatura, Educación Física)...”. Las posibles respuestas se recogieron en una escala Lickert de cinco puntos (uno = totalmente en desacuerdo, cinco = totalmente de acuerdo). Se realizaron análisis factoriales confirmatorios y los resultados fueron satisfactorios: Matemáticas: $S-B\chi^2(76) = 86.32, p < .001$; *CFI = 0.93; *RMSEA (90% CI) = 0.061 (0.053-0.094); SRMR =

0.05; Lengua Castellana y Literatura: $S-B\chi^2(120) = 94.76, p < .001$; *CFI = 0.94; *RMSEA (90% CI) = 0.049 (0.044-0.086); SRMR = 0.065; Educación Física: $S-B\chi^2(120) = 101.34, p < .001$; *CFI = 0.95; *RMSEA (90% CI) = 0.041 (0.039-0.078), SRMR = 0.04. Por último, los alfas de Cronbach fueron los siguientes (victimización, agresión): Matemáticas: .79 y .83, Lengua Española y Literatura: .83 y .84 y Educación Física: .79 y .82

Responsabilidad. Se utilizó la versión validada en español (Escartí, Gutierrez y Pascual, 2011) del *Personal and Social Responsibility Questionnaire* (PSRQ; Li et al. 2008). Consta de 14 ítems, distribuidos en dos factores de siete ítems: Responsabilidad Social (ej. “Respeto a los demás”) y Responsabilidad Personal (ej. “Trato de esforzarme, aunque no me guste la tarea”). Los participantes debían responder en una escala Likert de seis puntos desde uno = totalmente en desacuerdo, hasta seis = totalmente de acuerdo. El cuestionario iba precedido de la siguiente introducción: “En las clases de (Matemáticas, Lengua Española y Literatura, Educación Física)...”. En el presente estudio se desecharon los ítems 6, 7, 13 y 14 para hacer una versión más corta del cuestionario. Para comprobar la idoneidad de esta medida, se realizaron análisis factoriales confirmatorios y los resultados fueron satisfactorios: Matemáticas: $S-B\chi^2(19) = 53.72, p < .001$; *CFI = .97; *RMSEA (90% CI) = 0.056 (0.000-0.073), SRMR = 0.04; Lengua Castellana y Literatura: $S-B\chi^2(19) = 48.29, p < .001$; *CFI = .96; *RMSEA (90% CI) = 0.058 (0.000-0.079), SRMR = 0.04; Educación Física: $S-B\chi^2(19) = 64.28, p < .001$; *CFI = .98; *RMSEA (90% CI) = 0.051 (0.000-0.063), SRMR = 0.03. Los alfas de Cronbach han sido los siguientes (personal, social): Matemáticas: .86, .90, Lengua Española y Literatura: .87, .89 y Educación Física: .84, .87.

Satisfacción con la vida. Se utilizó la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS; Diener et al., 1985), validada al castellano por Aienza et al. (2000). Está formada por 5 ítems (ej. “En la mayoría de los aspectos mi vida es como yo quiero que sea”). Se utilizaron valores de respuesta que oscilaban entre uno = totalmente en desacuerdo y cinco = totalmente de acuerdo. Se realizaron análisis factoriales confirmatorios y los resultados fueron satisfactorios: Matemáticas: $S-B\chi^2(5) = 5.722, p = .334$; *CFI = 1.00; *RMSEA (90% CI) = 0.016 (0.000-0.061), SRMR = 0.01; Lengua: $S-B\chi^2(5) = 6.64, p = .250$; *CFI = 1.00; *RMSEA (90% CI) = 0.023 (0.000-0.065), SRMR = 0.0; Educación Física: EF, $S-B\chi^2(5) = 8.70, p = .121$; *CFI = 1.00; *RMSEA (90% CI) = 0.035 (0.000-0.073), SRMR = 0.02. Los alfas de Cronbach obtenidos fueron los siguientes: Matemáticas: .86, Lengua: .85 y Educación Física: .84.

Análisis de datos

Para determinar los perfiles en función de las seis dimensiones de la dicotomía frustración-satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en adolescentes se realizó un Análisis de Perfiles Latentes –LPA– (Lanza et al., 2003). Para ello se utilizó el programa estadístico Mplus 7.11 (Muthén y Mu-

thén, 2012), añadiendo al modelo diana sucesivas clases latentes. El número óptimo se determinó considerando la prueba formal de la razón de máxima verosimilitud ajustada de Lo, Mendell y Rubin (2001) –LMRT–, el criterio de información de Akaike (AIC), el criterio de información bayesiana de Schwarz (BIC), el BIC ajustado por el tamaño de la muestra (SSA-BIC) y el valor de la entropía.

Para conocer el verdadero alcance discriminatorio del análisis de perfiles latentes se realizó un MANOVA con las seis dimensiones de la dicotomía frustración-satisfacción de las necesidades psicológicas básicas como variables dependientes y las clases latentes como variable independiente. Posteriormente, se realizó un MANCOVA tomando las variables de Responsabilidad personal, Responsabilidad social, Victimización, Agresividad y Satisfacción con la vida como variables dependientes y las clases latentes como variables independientes. Como covariables fueron incorporadas al modelo el género, el curso y el área de conocimiento. También se aplicaron análisis univariados para determinar las diferencias en las variables. Por último, se utilizó como *post hoc* el test de Tukey.

Resultados

Perfiles Latentes

Varios modelos de perfiles latentes han sido ajustados a los datos (modelos de dos a seis clases). Se ha detenido el ajuste de modelos en seis clases, pues se obtuvo un LMRT no significativo (LMRT = 252.47; $p > .05$). Asimismo, el LMRT indica que el modelo de cinco clases proporciona un mejor ajuste que el modelo de cuatro (LMRT = 321,54 $p < .001$; AICM4 > AICM5; BICM4 > BICM5; SSA-BICM4 > SSA-BICM5). El modelo de cinco clases no tiene ninguna clase con un tamaño muestral menor del 1% y presenta una entropía mayor que el modelo de cuatro clases (entropía = .876).

Tabla 1. Clases latentes y precisión de la clasificación de los participantes en cada clase en términos absolutos (n) como relativos (%).

	1	2	3	4	5	n
Clase 1	.837	.047	.115	.001	.000	187
Clase 2	.045	.862	.072	.021	.000	282
Clase 3	.033	.025	.942	.000	.000	1073
Clase 4	.000	.040	.000	.947	.013	186
Clase 5	.000	.000	.000	.026	.974	57

La Tabla 1 informa de la precisión de la clasificación en cada clase, así como de la cantidad de estudiantes en cada una de las cinco clases del modelo elegido, tanto en términos absolutos (n) como relativos (%). La mayoría de los participantes están ubicados en la clase 3 (60.1%). En relación con la precisión con que son clasificados los sujetos dentro de las clases (véase diagonal de la Tabla 2) se observa que esta es adecuada, con valores por encima del 94% en tres de ellas y por encima del 83% en las otras dos.

Finalmente, se observan diferencias estadísticamente significativas, y grandes en magnitud, entre las cinco clases en las seis variables que configuran los perfiles: Satisfacción de Autonomía (SAU): $F(4,1780) = 65.856$, $p < .001$, $\eta_p^2 = 0.129$; Satisfacción de Relación (SRE): $F(4,1780) = 273.691$; $p < .001$; $\eta_p^2 = 0.381$; Satisfacción de Competencia (SCO): $F(4,1780) = 178.93$; $p < .001$; $\eta_p^2 = 0.287$; Frustración de Autonomía (FAU): $F(4,1780) = 51.895$; $p < .001$; $\eta_p^2 = 0.104$; Frustración de Relación (FRE): $F(4,1780) = 4042.005$; $p < .001$; $\eta_p^2 = 0.901$; Frustración de Competencia (FCO): $F(4,1780) = 368.50$; $p < .001$; $\eta_p^2 = 0.453$. Las puntuaciones directas y estandarizadas pertenecientes a las clases latentes se presentan en la Tabla 2. La Figura 1 muestra la representación gráfica de estos perfiles, tomando como referencia las puntuaciones estandarizadas. De las cinco clases, la única que presenta un perfil adaptativo, con niveles altos en satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (SNPB) y bajos en la frustración de las necesidades psicológicas básicas (FNPB) es la número 3; el resto, en mayor o menor medida, muestran perfiles desadaptativos. Este perfil es equilibrado en lo que respecta al género, curso y materia (Tabla 2). El perfil más desadaptativo es la clase 5 con los niveles más elevados en las tres dimensiones de FNPB y el más bajo en la SNPB de relación. Es también equilibrado en lo que respecta al sexo, con una mayor proporción de alumnos de 2º y 3º de la ESO y de las materias de Matemáticas y pocos de Educación Física. La clase 4 muestra también niveles altos, aunque no tanto como en la clase anterior, en las dimensiones de FNPB de relación y competencia y bajos de SNPB de relación y competencia, y de la clase 2, con niveles bajos en las tres dimensiones de SNPB y altos en FNPB. Por último, la clase 1 muestra un perfil más bajo en la SNPB de competencia y el más alto (compartido con la clase 1) en la FNPB de competencia, intermedio en la satisfacción-frustración de la NPB de relación y alto en la FNPB de autonomía (Figura 1).

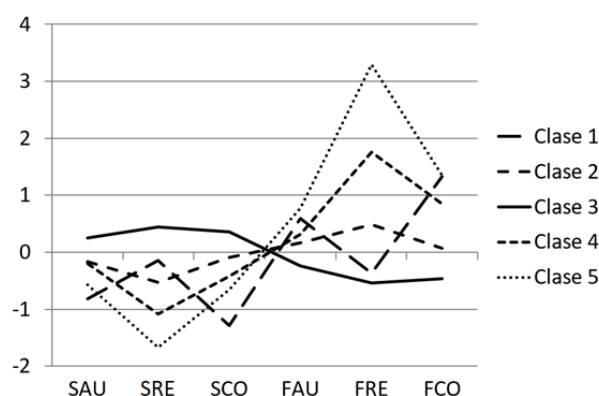


Figura 1. Representación gráfica de los cinco perfiles de clases latentes. Nota: SAU = Satisfacción de Autonomía; SRE = Satisfacción de Relación; SCO = Satisfacción de Competencia; FAU = Frustración de Autonomía; FRE = Frustración de Relación; FCO = Frustración de Competencia.

Tabla 2. Análisis descriptivos para los cinco perfiles y las seis dimensiones de la dicotomía frustración-satisfacción de las necesidades psicológicas básicas.

	Clase 1 (n = 187)		Clase 2 (n = 282)		Clase 3 (n = 1073)		Clase 4 (n = 186)		Clase 5 (n = 57)		TOTAL	
	M (\bar{x})	DT	M (\bar{x})	DT	M (\bar{x})	DT	M (\bar{x})	DT	M (\bar{x})	DT	M	DT
SAU	3.30 (-.82)	1.51	4.36 (-.17)	1.47	5.05 (.25)	1.52	4.30 (-.20)	1.48	3.71 (-.57)	1.71	4.64	62
SRE	5.45 (-.15)	1.22	4.96 (-.53)	1.12	6.19 (.44)	.75	4.26 (-1.09)	1.33	3.53 (-1.67)	1.76	5.63	25
SCO	3.00 (-1.29)	1.19	4.63 (-.09)	1.13	5.25 (.36)	1.04	4.20 (-.42)	1.44	3.87 (-.66)	1.68	4.76	35
FAU	4.25 (.59)	1.53	3.59 (.17)	1.34	2.96 (-.24)	1.48	3.81 (.31)	1.46	4.53 (.77)	1.60	3.33	55
FRE	1.43 (-.37)	.49	2.47 (.48)	.41	1.21 (-.54)	.30	4.04 (1.76)	.51	5.94 (3.30)	.61	1.88	22
FCO	4.30 (1.33)	1.35	2.54 (.07)	1.03	1.80 (-.47)	.81	3.63 (.85)	1.41	4.32 (1.35)	1.62	2.45	38
Género												
Varones n (%)	65 (34.8%)		151 (53.5%)		565 (52.7%)		89 (47.8%)		28 (49.1%)		898 (50.3%)	
Mujeres n (%)	122 (65.2%)		131 (45.2%)		508 (47.3%)		97 (52.2%)		29 (50.9%)		887 (49.7%)	
Curso												
1º ESO	37 (19.8%)		66 (23.4%)		243 (22.6%)		46 (24.7%)		12 (21.1%)		404 (22.6%)	
2º ESO	36 (19.3%)		56 (19.9%)		234 (21.8%)		47 (25.3%)		17 (29.8%)		390 (21.8%)	
3º ESO	36 (19.3%)		71 (25.2%)		208 (19.4%)		34 (18.3%)		15 (26.3%)		364 (20.4%)	
4º ESO	36 (19.3%)		55 (19.5%)		234 (21.8%)		44 (23.7%)		7 (12.3%)		376 (21.1%)	
1º BACH	42 (22.5%)		34 (12.1%)		154 (14.4%)		15 (8.1%)		6 (10.5%)		251 (14.1%)	
Área												
Matemáticas	94 (50.3%)		90 (31.9%)		326 (30.4%)		58 (31.2%)		22 (38.6%)		590 (33.1%)	
Lengua	41 (21.9%)		92 (32.6%)		366 (34.1%)		76 (40.9%)		21 (36.8%)		596 (33.4%)	
Educación Física	52 (27.3%)		100 (35.3%)		381 (35.5%)		52 (28.0%)		14 (24.6%)		599 (33.6%)	

Nota: SAU = Satisfacción de Autonomía; SRE = Satisfacción de Relación; SCO = Satisfacción de Competencia; FAU = Frustración de Autonomía; FRE = Frustración de Relación; FCO = Frustración de Competencia.

Análisis multivariados

Respecto a las diferencias entre los perfiles detectados, una vez controlado el efecto del género, el curso y la materia escolar, los resultados del MANCOVA señalan la existencia de diferencias estadísticamente significativas: λ de Wilks = .693, $F(20, 5430) = 31.69$, $p < .001$, $\eta_p^2 = 0.087$. Asimismo, el efecto de las tres covariables resultó estadísticamente significativo: género: $F(5,1637) = 7.858$, $p < .001$, $\eta_p^2 = 0.023$; curso: $F(20, 5430) = 5.924$, $p < .001$, $\eta_p^2 = 0.018$ y área: $F(10, 3274) = 3.023$, $p = .001$, $\eta_p^2 = 0.007$. También se observaron efectos significativos en la interacción clases*género: $F(20,5430) = 2.207$, $p = .001$, $\eta_p^2 = 0.007$ y clases*curso: $F(20,5430) = 2.426$, $p < .001$, $\eta_p^2 = 0.023$.

Las pruebas de efectos intersujetos mostraron diferencias estadísticamente significativas en todas las variables en función de la clase de pertenencia: Satisfacción con la vida: $F(1,1784) = 94.145$, $p < .001$, $\eta_p^2 = 0.187$, Victimización: $F(1,1784) = 87.398$, $p < .001$, $\eta_p^2 = 0.176$, Agresión: $F(1,1784) = 17.742$, $p < .001$, $\eta_p^2 = 0.041$, Responsabilidad personal: $F(1,1784) =$

40.992, $p < .001$, $\eta_p^2 = 0.091$ y Responsabilidad social: $F(1,1784) = 35.484$, $p < .001$, $\eta_p^2 = 0.080$.

Los análisis *post hoc* muestran que la clase 3 vuelve a ser la más adaptativa (Tabla 3). Presenta diferencias estadísticamente significativas con el resto de los grupos en todas las variables analizadas, mostrando los niveles más altos en Satisfacción con la vida, Responsabilidad personal y Responsabilidad social y los más bajos en Victimización y Agresión. El perfil más desadaptativo vuelve a ser la clase 5 con los niveles más elevados de Victimización y Agresión y los más bajos en Satisfacción con la vida y bajos en Responsabilidad personal y Responsabilidad social; seguida de la clase 4, que muestra también niveles bajos en Satisfacción con la vida y altos en Victimización y Agresión, siendo los niveles de Responsabilidad similares a la clase anterior. La clase 2 también presenta un perfil desadaptativo, pero menor al observado en las dos clases anteriores. Por último, la clase 1 muestra un perfil menos desadaptativo con niveles de Victimización y Agresión intermedios, y bajos niveles de Responsabilidad y de Satisfacción con la vida (Figura 2).

Tabla 3. Análisis multivariados.

	Clase 1		Clase 2		Clase 3		Clase 4		Clase 5	
	M (\bar{x})	DT	M (\bar{x})	DT	M (\bar{x})	DT	M (\bar{x})	DT	M	DT
Satisfacción vida	3.42 (-.58) ^a	.92	3.64 (-.31) ^b	.74	4.20 (.36) ^c	.64	3.33 (-.68) ^a	.96	3.05 (-1.01) ^d	1.07
Victimización	1.44 (.09) ^a	.44	1.52 (.28) ^b	.45	1.25 (-.31) ^c	.30	1.79 (.86) ^d	.61	2.05 (1.41) ^e	.78
Agresión	1.33 (.09) ^a	.38	1.36 (.16) ^a	.44	1.23 (-.16) ^b	.32	1.45 (.39) ^c	.54	1.56 (.67) ^d	.70
Responsabilidad personal	4.36 (-.56) ^a	1.12	4.72 (-.18) ^b	.87	5.10 (.22) ^c	.81	4.55 (-.36) ^d	1.08	4.62 (-.29) ^{abd}	1.05
Responsabilidad social	4.94 (-.30) ^a	.88	4.94 (-.29) ^a	.76	5.35 (.24) ^b	.60	4.77 (-.52) ^c	.91	4.77 (-.52) ^c	1.13

Nota: superíndices distintos en la misma fila señalan diferencias estadísticamente significativas a nivel de $p < .05$.

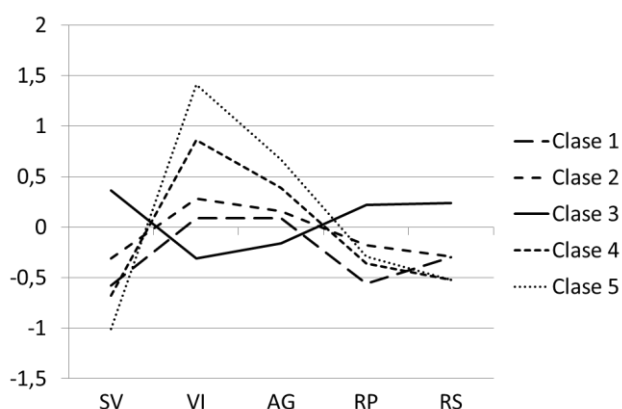


Figura 2. Representación gráfica de las cinco variables analizadas en los cinco perfiles de clases latentes.

Nota: SV = Satisfacción Vida; VI = Victimización; AG = Agresión; RP = Responsabilidad Personal; RS = Responsabilidad social.

Discusión

El objetivo fundamental de esta investigación fue evaluar las interacciones entre el acoso escolar, las necesidades psicológicas básicas, la responsabilidad y la satisfacción con la vida de los adolescentes. Los resultados mostraron cinco perfiles de estudiantes: uno muy adaptativo (clase 3) y otros cuatro perfiles más desadaptativos. La clase 3 se caracteriza por poseer altos niveles de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (SNPB) y bajos de frustración de las mismas (FNPB), además de los niveles más altos de satisfacción con la vida, responsabilidad personal y social y los más bajos de victimización y agresión. Es por tanto el único de los perfiles que se considera totalmente adaptativo, y, afortunadamente, es el que más alumnos pertenecen, con un total de 1073 estudiantes de 1785 participantes. Los resultados encontrados en esta clase encajan claramente con la literatura previa. Respecto a la variable relación, Lam y Law (2015) señalan que el apoyo percibido por el docente para la relación tiene efectos significativos sobre la reducción de las probabilidades de ser tanto víctima como acosador. Esto refleja que la adecuada satisfacción de esta necesidad podría considerarse como un factor protector del acoso escolar. Y es que, en esa línea, la última revisión de la literatura científica ha reportado que el alumnado que no está envuelto en el fenómeno de acoso escolar y que tienen por tanto bajos niveles de agresión y victimización destacan por puntuar alto en habilidades sociales (Antoniadou et al., 2019). Parece lógico que estos estudiantes, al poseer buenas dotes sociales, sean capaces de mantener adecuadas relaciones con todos sus coetáneos, favoreciendo la pertenencia a uno o varios grupos de iguales. La pertenencia a grupos de amigos, es decir, la amistad, se ha revelado a su vez como un importante elemento que ayuda a reducir las conductas de acoso escolar, especialmente de victimización (Barcaccia et al., 2018). Por otro lado, las clases desadaptativas, especialmente la 5, reflejan una alta frustración de la necesidad de relación. Estudios precedentes han mostrado que esta variable está vinculada con sentimientos de exclusión social o aislamiento, dos variables que están intrínsecamente vinculadas con los perfiles tanto de agresor, pero sobre todo de víctima (Machinbarrena et al., 2019). Por ello, parece resultar evidente que un adolescente que tiene altos

niveles de frustración en la variable relación puntuó alto también en las variables de agresión y victimización.

Respecto a la variable competencia, los individuos que tienen satisfecha esta necesidad muestran un buen desempeño académico (Badri et al., 2014). Esto tiene una importancia capital, ya que otros estudios como el aportado por Cook et al. (2010) han señalado que el desempeño académico se torna como un predictor negativo de la victimización. Es decir, aquellos que rinden bien académicamente tienen menores probabilidades de ser víctimas. Así, tiene sentido señalar que aquellos estudiantes que consideran que se pueden enfrentar a una tarea de cualquier materia curricular con seguridad y competencia, tengan una alta autoestima o autoeficacia, variables que influyen de forma importante en el acoso escolar (Tsaousis, 2016). En el lado contrario, otros trabajos han reportado que tanto los acosadores, como especialmente las víctimas del acoso escolar se caracterizan por tener un pobre rendimiento escolar (Espelage et al., 2013). Parece congruente reflejar que una alta frustración de la competencia, reflejado en este caso por las clases desadaptativas, tiene efectos negativos sobre el acoso escolar. Si un individuo no percibe que puede ejecutar acciones de forma competente, tiene más probabilidades de ser visto por los acosadores como una diana, ya que la literatura ha reportado que por normal general los individuos con mayor tendencia a sufrir acoso escolar son colectivos vulnerables como inmigrantes o alumnos con necesidades educativas especiales, que suelen tener una baja percepción de competencia y bajo desempeño académico (Díaz-Aguado et al., 2013). Por lo tanto, el conocimiento o, sobre todo, el grado en que un estudiante percibe que puede utilizar ese conocimiento de forma eficaz para resolver problemas, puede ser un factor protector del acoso escolar, lo cual refuerza la idea de la importancia que tiene el desempeño competencial y académico en las aulas.

En cuanto a la variable autonomía, la clase 3 incluye alumnado con altas puntuaciones en las variables de satisfacción de la autonomía y bajas en victimización y agresión. En ese sentido, autores como Caurcel y Almeida (2008) señalan que aquellos estudiantes que se sienten autónomos tienen una mayor asertividad, por lo que esto se traduce en un afrontamiento de los conflictos de manera activa, evitando por tanto conductas de victimización. Pero no solo se reduce en las víctimas, sino que también la satisfacción de esta necesidad influye de forma determinante en las conductas de agresión; en la línea de trabajo de Fousiani et al. (2016), en la cual se vieron reducidas las conductas de los agresores en situaciones de *cyberbullying*. Esto podría deberse a que el alumnado más autónomo es a su vez alumnado con gran responsabilidad a nivel social, lo cual hace que respeten a sus compañeros, profesores, etc., evitando así conductas de agresión (Menéndez y Fernández-Río, 2017). Además, estos autores también afirman que aquellos que puntúan alto en la variable autonomía también tienden a hacerlo en la de aproximación-amistad. Esto reporta que el alumnado de la clase 3, con altos niveles de satisfacción de la autonomía, pueda tener mayor tendencia e interés por establecer relaciones de amistad con sus compañeros, favoreciendo así las relaciones sociales, el compañerismo, etc. y evitando de manera subsecuente las conductas tanto de agresión como de victimización. En el otro lado, los clústeres desadaptativos reportan bajos niveles de satisfacción de esta necesidad, algo que concuerda con la litera-

tura, ya que, sobre todo, las víctimas, pertenecen a colectivos vulnerables como el alumnado con necesidades educativas especiales, que se caracterizan por ser poco autónomos (Díaz-Aguado et al., 2013).

En lo que respecta a las variables responsabilidad personal y social, parece que guarda sentido que los estudiantes de la clase 3, con altos niveles de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas tengan a su vez altos niveles de responsabilidad. Las conductas de responsabilidad personal inciden directamente en aspectos vinculados con el esfuerzo, la participación o la proposición de metas; variables estas que están muy relacionadas con estas necesidades, especialmente competencia y autonomía (Menéndez y Fernández-Río, 2017). La competencia también es otra necesidad estrechamente relacionada con el esfuerzo percibido, tal y como reportan autores como Leptokaridou et al. (2015). Es decir, el alumnado que piensa que es competente tiene una mayor tendencia a considerar que el ser o no eficaz a la hora de realizar una tarea depende principalmente de su propio esfuerzo y no de fuentes externas. Por otra parte, la clase 3 también reportó altos niveles de responsabilidad social, algo que guarda sentido especialmente con la necesidad de relación. No sería posible que un individuo percibiera que pertenece a un grupo de amigos o que tiene estrechas relaciones con sus compañeros si no fuera capaz de respetarlos o de ayudar a sus propios coetáneos cuando lo necesitan; es decir, no tuviera altos niveles de responsabilidad social. Así, las clases desadaptativas reportan, en el lado contrario, bajos niveles de estas dos variables, algo que conecta con la literatura previa, ya que bajos niveles de respeto o de esfuerzo hacia el aprendizaje se correlacionan con conductas de agresión y victimización (Graham, 2016). Como se comentó anteriormente, el alumnado agresor y/o víctima tiene un bajo rendimiento académico, fruto de una escasa responsabilidad de carácter personal (Badri et al., 2014).

Ya en cuanto a la satisfacción con la vida, la clase más adaptativa (3) presenta los valores más altos. Estos resultados concuerdan claramente con la SDT, ya que, tal y como afirman los autores de esta teoría, la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas es la fuente de la felicidad de los individuos (Ryan y Deci, 2002). En ese sentido, se pueden señalar trabajos como el de Guo (2018), con una muestra de 418 adolescentes, donde la satisfacción de las tres necesidades se correlacionó significativamente con la satisfacción con la vida. Por su parte, los perfiles desadaptativos se caracterizan todos por valores negativos en la satisfacción con la vida. En ese sentido, la literatura ha reportado que tanto los individuos que son víctimas de acoso

escolar como los propios agresores tienen una mayor tendencia a tener una menor calidad de vida (Zych et al., 2019). Esto puede explicarse por la baja autoestima que suele tener asociada, la pertenencia a familias desestructuradas o la propia circunstancia de acoso (especialmente para las víctimas), que hace evidente que no puedan tener sentimientos de satisfacción con la vida al estar, constantemente, “sufriendo” situaciones complejas que les inducen incluso a pensamientos suicidas (Chester et al., 2017).

Como conclusión señalar que aquellos adolescentes que presentan perfiles con niveles altos de satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas, competencia, autonomía y relación, y bajos de frustración de las mismas, presentan también niveles altos de satisfacción con la vida, responsabilidad personal y social, y bajos de victimización y agresión. Por lo tanto, la satisfacción de estas necesidades debe ser promovida desde la escuela para prevenir y/o solucionar problemas de acoso escolar.

Como limitaciones del estudio señalar que tan solo cuatro regiones (tres comunidades autónomas) se han visto reflejadas en el presente estudio. Hubiera sido importante recabar información de otras comunidades para así tener una muestra representativa de todo el país. Otra de las limitaciones del estudio es que los centros educativos participantes integran alumnado de nivel socio-económico medio. Hubiera sido significativo incorporar estudiantes de los niveles socio-económicos bajo y alto. Finalmente, el muestreo ha sido de carácter intencional no probabilístico, por lo que un muestreo de carácter probabilístico (e.g. aleatorio) hubiera podido aportar datos diferentes. Las futuras líneas de investigación deben dirigirse a seguir estudiando el fenómeno del bullying desde diferentes prismas para conocer su relación con otras variables en las posibles víctimas (e.g., ansiedad, depresión, asertividad, afrontamiento, etc.), en los acosadores (e.g., agresividad, conductas disruptivas, resolución de conflictos) o en el contexto (i.e., escuela, familias, iguales) que podrían estar relacionados con su desarrollo. Así mismo, otras líneas de investigación deben orientarse a plantear/desarrollar programas de intervención basados en metodologías activas y centradas en el estudiante como el aprendizaje cooperativo, el modelo de la responsabilidad personal y social o el desarrollo de la auto-regulación, que se han mostrado como adecuadas para desarrollar competencias en los estudiantes que prevengan o palién el acoso escolar (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2015; Hortigüela et al., 2019; Menéndez y Fernández-Río, 2016).

Referencias

- Alcaraz-Ibáñez, M., Sicilia, A., Lirola, M. J., & Bргуeño, R. (2016). Efectos de la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas sobre las formas de pasión por el ejercicio [Effects of satisfaction and frustration of basic psychological needs on forms of passion for exercise]. *Psychology, Society & Education*, 8(3), 257-262.
- Antoniadou, N., Kokkinos, C., & Fanti, C. (2019). Traditional and cyber bullying/victimization among adolescents: examining their psychosocial profile through latent profile analysis. *International Journal of Bullying Prevention*, 1(2), 85-98.
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I. & García, M. (2000). Propiedades Psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en Adolescentes [Psychometric Properties of the Satisfaction with Life Scale in Adolescents]. *Psicothema*, 12(2), 314-319.
- Badri, R., Amani-Saribaglou, J., Ahrari, G., Jahadi, N., & Mahmoudi, H. (2014). School culture, basic psychological needs, intrinsic motivation and academic achievement: testing a casual model. *Mathematics Education Trends and Research*, 2014, 1-13. doi: 0.5899/2014/metr-00050
- Baraccia, B., Pallini, S., Baiocco, R., Salvati, M., Saliani, A., & Schneider, B. (2018). Forgiveness and friendship protect adolescent victims of bullying from emotional maladjustment. *Psicothema*, 30(4), 427-433. doi: 10.7334/psicothema2018.11
- Bartolomé, R., & Díaz, E. (2020). Apoyo social y autopercepción en los roles del acoso escolar [Social support and self-perception in the roles of bullying]. *Anales de Psicología*, 36(1), 92-101. doi: 10.6018/analesps.301581
- Brighi, A., Ortega, R., Pyzalski, J., Scheithauer, H., Smith, P. K., Tsormpatzoudis, C., ... & Thompson, J. (2012). *European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ)* (Unpublished manuscript). University of Bologna: Bologna.
- Carbonero, M. A., Martín Antón, L. J., Monsalvo, E., & Valdivieso, J. (2015). Rendimiento escolar y actitudes personales y de responsabilidad social en el alumnado preadolescente [School performance and personal and social responsibility attitudes in preadolescent students]. *Anales de Psicología*, 31(3), 990-999. doi:0.6018/analesps.313181161
- Castro-Pulido, L. E. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores [Bullying. From the causes, origin and manifestations to the question about the meaning given by the actors]. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 415-428.
- Caurcel, M. J., & Almeida, A. (2008). La perspectiva moral de las relaciones de victimización

- entre iguales: un análisis exploratorio de las atribuciones de adolescentes españoles y portugueses [The moral perspective of victimization relationships between equals: an exploratory analysis of the attributions of Spanish and Portuguese adolescents]. *European Journal of Education and Psychology*, 1(1), 51–68. doi: 10.30552/ejep.v1i1.4
- Chester, K., Spencer, N. H., Whiting, L., & Brooks, F. (2017). Association between experiencing relational bullying and adolescent health-related quality of life. *Journal of School Health*, 87(11), 865–872. doi: 10.1111/josh.12558
- Cook, C., Williams, K., Guerra, N., Kim, T., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: a meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65–83.
- Cuevas, R., García-Calvo, T., González, J., & Fernández-Bustos, J. (2018). Necesidades psicológicas básicas, motivación y compromiso en educación física [Basic psychological needs, motivation and commitment in physical education]. *Revista de Psicología del Deporte*, 27(1), 97–104.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109–134.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., & Martín, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización [Harassment among adolescents in Spain. Prevalence, roles adopted by the whole group and characteristics to which they attribute the victimization]. *Revista de Educación*, 362, 348–380. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-164
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71–75. doi: 10.1207/s15327752jpa4901_13
- Durán, S., Prieto, R., & García, J. (2017). Influencia de la calidad de vida en el rendimiento del estudiante universitario [Influence of quality of life on university student performance]. En J. J. Hernández (coord.). *Calidad de vida, inclusión social y bienestar humano*. Colombia: Sin Fronteras.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., & Pascual, C. (2011). Propiedades psicométricas de la versión española del cuestionario de responsabilidad personal y social en contextos de educación física [Psychometric properties of the Spanish version of the personal and social responsibility questionnaire in physical education contexts]. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 119–130.
- Espelege, D., Hong, J., Rao, M., & Low, S. (2013). Associations between peer victimization and academic performance. *Theory into practice*, 52(4), 233–240. doi: 10.1080/00405841.2013.829724
- Fousiani, K., Dimitropoulou, P., Michaelides, M., & Van Petegem, S. (2016). Perceived parenting and adolescent cyber-bullying: examining the intervening role of autonomy and relatedness need satisfaction, empathic concern and recognition of humanness. *Journal of Child and Family Studies*, 25(7), 2102–2129.
- Garaigordobil, M., & Durán A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años [Relationships of self-concept and self-esteem with sociability, emotional stability and responsibility in adolescents aged 14 to 17 years]. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32(141), 37–64.
- Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2015). Effects of Cyberprogram 2.0 on “face-to-face” bullying, cyberbullying, and empathy. *Psicothema*, 27(1), 45–51. doi: 10.7334/psicothema2014.78
- González-Cabrera, J., Balca, A., Vallina, M., Moya, A., & Laviana, O. (2017). *Informe ejecutivo del Proyecto CIBERASTUR (CYBERASTUR project executive report)*. Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias.
- Graham, S. (2016). Victims of bullying in schools. *Theory into Practice*, 55(2), 136–144.
- Guo, Y. (2018). The Influence of Academic Autonomous Motivation on Learning Engagement and Life Satisfaction in Adolescents: The Mediating Role of Basic Psychological Needs Satisfaction. *Journal of Education and Learning*, 7(4), 254–261.
- Harbin, S. M., Kelley, M. L., Piscitello, J., & Walker, S. J. (2019). Multidimensional bullying victimization scale: Development and validation. *Journal of School Violence*, 18(1), 146–161. doi: /10.1080/15388220.2017.1423491
- Haraldstad, K., Kvarme, L., Christophersen, K., & Helseth, S. (2019). Associations between self-efficacy, bullying and health-related quality of life in a school sample of adolescents: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 19(757), 1–9. doi: 10.1186/s12889-019-7115-4
- Hein, V., Koka, A., & Hagger, M. S. (2015). Relationships between perceived teachers' controlling behaviour, psychological need thwarting, anger and bullying behaviour in high-school students. *Journal of Adolescence*, 42, 103–114. doi: 10.1016/j.adolescence.2015.04.003
- Hellison, D. (2011). *Teaching responsibility through physical activity* (3rd Ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hortigüela, D., Fernández-Río, J., Gonzalez-Calvo, G., y Perez-Pucyo, A. (2019). Effects of a cooperative learning intervention program on cyberbullying in secondary education: a case study. *The Qualitative Report*, 24(10), 2426–2440
- Lanza, S. T., Flaherty, B. P., & Collins, L. M. (2003). Latent class and latent transition models. In: Schinka, J.A., Velicer, W.F. (eds) *Handbook of psychology (Vol. 2). Research methods in psychology* (pp. 663–685). Hoboken, NJ: Wiley.
- Lam, S., & Law, W. (2015). A latent class growth analysis of school bullying and its social context: the self-determination theory. *School Psychology Quarterly*, 31(1), 75–90. doi: 10.1037/spq000067
- Li, W., Wright, P. M., Rukavina, P. B., & Pickering, M. (2008). Measuring students' perceptions of personal and social responsibility and the relationship to intrinsic motivation in urban physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 167–178.
- Lo, Y., Mendell, N., & Rubin, D. (2001). Testing the number of components in a normal mixture. *Biometrika*, 88, 767–778.
- Longo, Y., Alcaraz-Ibáñez, M., & Sicilia, A. (2018). Evidence supporting need satisfaction and frustration as two distinguishable constructs. *Psicothema*, 30(1), 74–81. doi: 10.7334/psicothema2016.367
- Machimbarrena, J. M., Álvarez-Bardón, A., León-Mejía, A., Gutiérrez-Ortega, A., Casadiego-Cabrera, A., & González-Cabrera, J. (2019). Loneliness and personality profiles involved in bullying victimization and aggressive behavior. *School Mental Health*, 11(4), 807–818.
- Mastrantonio, M. P., & Coduras, O. (2020). Actividad física y calidad de vida percibida en usuarios de centros deportivos públicos de Tarrasa. *Retos*, 37, 427–433.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Datos y cifras. Curso escolar 2019/2020 [Data and numbers. 2019/2020 school year]*. Madrid: Catálogo general de publicaciones oficiales.
- Menéndez, J. I., & Fernández-Río, J. (2016). Violencia, responsabilidad, amistad y necesidades psicológicas básicas: efectos de un programa de Educación Deportiva y Responsabilidad Personal y Social [Violence, responsibility, friendship and basic psychological needs: effects of a Sports Education and Personal and Social Responsibility program]. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 245–260. doi:10.1387/RevPsicodidact.15269
- Menéndez, J. I., & Fernández-Río, J. (2017). Responsabilidad social, necesidades psicológicas básicas, motivación intrínseca y metas de amistad en Educación Física [Social responsibility, basic psychological needs, intrinsic motivation and friendship goals in Physical Education]. *Retos*, 32, 134–139.
- Menéndez, J. I., & Fernández-Río, J. (2018). Actitudes hacia la violencia y papel importante del alumnado en el aula de educación física [Attitudes towards violence and the important role of students in the physical education classroom]. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1293–1308. doi: 10.5209/RCEd. 55352
- Menéndez, J. I., Fernández-Río, J., Cecchini, J. A., & González-Villora, S. (2020). Conexiones entre la victimización en el acoso escolar y la satisfacción-frustración de las necesidades psicológicas básicas de los adolescentes [Connections between victimization in bullying and satisfaction-frustration of basic psychological needs of adolescents]. *Revista de Psicodidáctica*, doi: 10.1016/j.psicod.2019.11.002
- Moreno-Murcia, J. A., & Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas [Importance of the Theory of Self-determination in physical-sports practice: Fundamentals and practical implications]. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39–54.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2012). *Mplus user's guide*. 4. Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (Eds) *Human development. An interactional perspective* (pp. 353–365). New York: Academic Press.
- Organización Mundial de la Salud (1997). *Measuring quality of life*. https://www.who.int/mental_health/media/68.pdf
- Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud [World report on violence and health]*. https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/abstract_es.pdf
- Ortega, R., del Rey, R., & Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q [Evaluate bullying and cyberbullying Spanish validation of the EBIP-Q and the ECIP-Q]. *Psicología Evolutiva*, 22(1), 71–79. doi: 10.1016/j.pse.2016.01.004
- Pastor-Gil, I., & Blázquez, I. (2019). Evaluación de los programas de Educación Emocional ante situaciones de acoso escolar [Evaluation of Emotional Education programs in situations of bullying]. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(5), 22–38. doi:10.15658/rev.electron.educ.pedagog19.09030502
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: an organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (p. 3–33). University of Rochester Press.
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Cañadas, M., Valero, A., Gómez-Mármol, A., & Funes, A. (2019). Resultados, dificultades y mejoras del modelo de responsabilidad personal y social [Results, difficulties and improvements of the personal and social responsibility model]. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 136(2), 62–82. doi: 10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019)/2.136.05
- Save the Children (2016). Yo a eso no juego. Bullying y cyberbullying. Retrieved from https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf
- Silva, J. L., Oliveira, W. A., Zequinão, M. A. Z., Lizzi, E. A. S., Pereira, B. O., & Silva, M. A. I. (2018). Results from interventions addressing social skills to reduce school bullying: a systematic review with meta-analysis. *Trends in Psychology*, 26(1) 509–522.
- Tsoutsis, I. (2016). The relationship of self-esteem to bullying perpetration and peer victimization among schoolchildren and adolescents: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 31, 186–199. doi: 10.1016/j.avb.2016.09.005
- Urzúa, A., & Caqueo-Urizar, A. (2012). Calidad de vida: Una revisión teórica del concepto [Quality of life: A theoretical review of the concept]. *Terapia Psicológica*, 30(1), 61–71.
- Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263–319). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263–280. doi: 10.1037/a0032359
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*. doi: 10.1007/s11031-019-09818-1
- Velarde, E. & Ávila-Figueroa, C. (2002). Evaluación de la calidad de vida [Assessment of quality of life]. *Salud pública de México*, 44(4), 349–361.
- Young-Jones, A., Fursa, S., Byrket, J. S., & Sly, J. S. (2015). Bullying affects more than feelings: The long-term implications of victimization on academic motivation in higher education. *Social Psychology of Education*, 18(1), 185–200.
- Zych, I., Farrington, D., & Ttofi, M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 4–19. doi: 10.1016/j.avb.2018.06.008