

Los modelos pedagógicos como herramienta en la prevención del acoso escolar

CARLOS EVANGELIO¹, JACOB SIERRA-DÍAZ², JAVIER FERNÁNDEZ-RÍO²
Y XÈNIA RÍOS-SISÓ³

¹Facultad de Educación de Cuenca. Universidad de Castilla-La Mancha (España)

²Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad de Oviedo (España)

³Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona (España)

1. Una breve introducción a los modelos pedagógicos

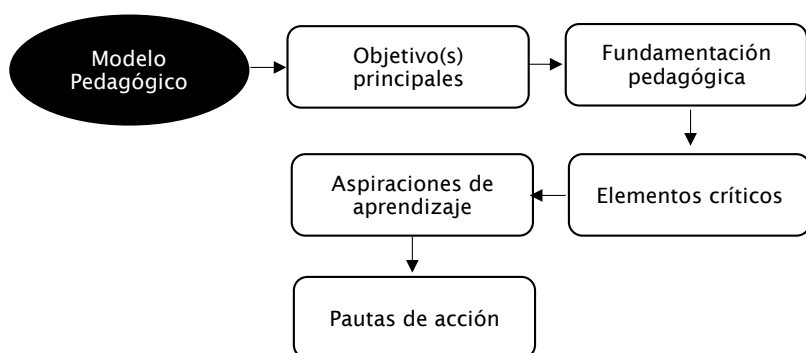
Si hablamos de recursos metodológicos a considerar en Educación Física (EF), no podemos obviar los modelos pedagógicos. Aunque es cierto que existen diversos modelos que son aplicables a cualquier materia educativa, nosotros nos centraremos en su repercusión en la EF.

Los modelos pedagógicos tienen su auge y relevancia para responder a la necesidad de dar un paso más allá de aplicar propuestas metodológicas poco consolidadas o que integran diversos estilos de enseñanza sin asegurar que se consideren todos los elementos del proceso educativo. De hecho, por lo general tratan de dar mayor protagonismo al alumnado, superando enfoques tradicionales que se basan en la mera mecanización y repetición de movimientos y técnicas (Kirk, 2013). Así, los modelos pedagógicos suponen metodologías que integran la unión entre los elementos más importantes del proceso de enseñanza y aprendizaje: alumnado, profesorado, contenido, contexto, currículo y evaluación (Casey y Kirk, 2020).

Para ello, Casey y Kirk (2020) señalan cuatro elementos estructurales que deben componer cualquier modelo pedagógico

y en los que se define cómo se van a integrar los elementos del proceso anteriormente citados: objetivos principales, elementos críticos, aspiraciones de enseñanza-aprendizaje y pedagogía. Además, estos autores también destacan que se deben fundamentar en un sólido marco teórico que se base en teorías psicoeducativas consolidadas. Por tanto, cualquier planteamiento educativo que se considere modelo deberá contar con todas estas partes (ver en figura 1).

Figura 1. Elementos básicos de cualquier modelo pedagógico (adaptado de Casey y Kirk, 2020)



2. Los modelos pedagógicos ante la prevención del acoso escolar

Una vez introducidos los modelos pedagógicos, cabe destacar que su pretensión por situar al alumnado como principal protagonista de su proceso de aprendizaje (Kirk, 2013) hace que sean metodologías propicias para mejorar variables de carácter socio-afectivo. Además, algunos modelos incluyen entre sus características específicas el desarrollo de habilidades personales positivas y prosociales, lo que los convierte en una herramienta potencial para prevenir conductas disruptivas como el acoso escolar en EF. En este sentido, es importante destacar, como indican investigaciones recientes como la de Díaz-Aguado *et al.* (2023), el 24,8 % de las víctimas de *bullying* en educación primaria y el 20,9 % en educación secundaria sufrían agresiones en «el gimnasio» o «en la clase de EF», lo que convierte a esta asig-

natura en un contexto especialmente sensible que requiere atención específica.

De forma más específica, y si valoramos las posibles medidas que se pueden aplicar para prevenir el acoso escolar, los modelos pedagógicos pueden suponer una medida de actuación a nivel primario, ya que este nivel incluye aquellas medidas encaminadas a proporcionar actitudes y

Los modelos pedagógicos pueden suponer una medida de actuación a nivel primario en la prevención del acoso.

conductas que promuevan la coexistencia del alumnado (Benítez-Sillero *et al.*, 2020). Sin embargo, además, algunas de las estrategias que se pueden aplicar con algunos modelos pueden ser de utilidad para realizar la prevención secundaria, basada en controlar indicios de conductas violentas entre posibles agresores/as y víctimas a través de respuestas educativas mucho más adaptativas.

En este apartado se va a abordar cómo algunos de los principales modelos pedagógicos pueden contribuir, a través de sus características intrínsecas, a promover conductas favorecedoras hacia la prevención del acoso y ciberacoso escolar. Cabe destacar que el Aprendizaje Cooperativo es el modelo que más se ha utilizado para la creación de programas de prevención de acoso escolar en el ámbito educativo, y se ha tratado en numerosos capítulos a lo largo de esta obra. Por ello, con intención de ofrecer otros recursos, en este capítulo se abordarán otros modelos considerados propicios para prevenir indicios de acoso escolar entre el alumnado gracias a sus objetivos y caracterización como son: el modelo de Educación Deportiva (MED), el modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS), y la Educación Física relacionada con la Salud (MEFrS).

2.1. El modelo de Educación Deportiva

Este modelo pedagógico surge de la necesidad de proporcionar experiencias deportivas a todo el alumnado (enmarcado en la corriente «*Sport for all*»), con el objetivo principal de desarrollar jugadores competentes, cultos y entusiastas (Siedentop, 1994). Para alcanzar tanto el objetivo principal como las aspiraciones de aprendizaje descritas en el párrafo anterior, es necesario adaptar

ciertos elementos de los deportes reales al aula, teniendo en cuenta los expuestos en la figura 2. Algunos de esos elementos pueden ser de gran utilidad para desarrollar conductas prosociales en el alumnado, y son los siguientes (Siedentop *et al.*, 2020):

- ▶ Desarrollo del sentimiento de pertenencia a un equipo (afiliación). Bascón-Seda y Ramírez-Marcías (2019) sostienen que la elección y conformación de grupos se trata de una cuestión vital para promocionar conductas que fomenten la sociabilización y eviten posibles problemas de conducta. En este caso, se sugiere que el profesorado implemente métodos de formación de grupos que eviten fomentar la violencia y la exclusión (Healy, 2014), teniendo en cuenta que los estudiantes con baja habilidad motriz, un factor de riesgo de victimización en EF, tienden a ser excluidos (Hurley y Mandigo, 2010). Por ejemplo, las agrupaciones podrían constituirse a partir de grupos preasignados por el profesor/a, basándose en su conocimiento del grupo, donde las personas que tienden a ser excluidas en clase de EF dispongan, como mínimo, de una persona de confianza en su grupo, creándoles así un entorno seguro y confortable para ellas. Esta característica es clave para lograr que aquel alumnado que pueda sufrir algún caso de acoso se sienta integrado dentro de un grupo, carencia que suelen tener en muchas ocasiones y que puede favorecer que ese alumnado pueda conocer a las personas con las que participa y que lo conozcan, y que se desarrollen relaciones sociales positivas o amistad entre los miembros del grupo. Siguiendo la idea de Boulton (1999) y la teoría de «hipótesis de protección de la amistad», tener amistades cercanas puede ser un factor protector de *bullying*.
- ▶ Organización de la situación de aprendizaje con el formato de una temporada deportiva: pretemporada, fase de competición y fase final con un evento culminante. No obstante, cualquier programa deportivo debe estar bien diseñado y construido con el fin de fomentar la participación en grupo o la capacidad de resolución de conflictos (Pill y Slee, 2023). Para ello, se deben incluir normas y estrategias que favorezcan el *fair play* deportivo y estrategias de resolución de conflictos, de manera que el alumnado aprenda habilidades en este sentido que puedan ser claves en la identificación y prevención de casos de acoso escolar. Por ejemplo, pueden aprender a identificar qué tipo de

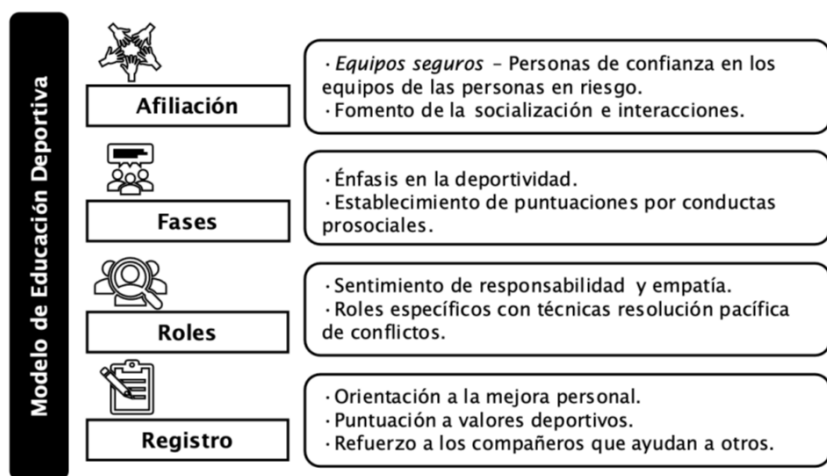
cosas pueden decir o no a los árbitros/as, pudiendo intervenir si las presencian para evitarlas y solventarlas. Este hecho debe enfatizarse mayoritariamente en la fase de competición, puesto que es la más duradera para que se asimilen y consoliden aprendizajes, pero también en la que pueden originarse situaciones favorecedoras a la aparición de conductas de *bullying* (p. ej., exclusiones y discriminaciones) por la competición (Melim y Pereira, 2015).

- ▶ Desempeño de roles específicos por parte del alumnado. Durante las temporadas deportivas, el alumnado va a desempeñar una serie de roles deportivos (entrenadora, preparador físico...) o de organización (árbitro, encargada de material...). El hecho de desempeñar este tipo de roles supone una oportunidad de incluir personas con funciones destinadas a promover un ambiente positivo en el aula, o interceder si surgen conflictos o se detectan comportamientos negativos. De esta manera aumentará su sensibilización a ser un elemento protector ante agresiones o posibles casos de acoso. Por otra parte, es importante tener en cuenta que es posible que durante parte del alumnado tenga comportamientos hacia las personas que desempeñan algún rol (como por ejemplo árbitro/a o entrenador/a), ya sea por la forma en la que lo desempeñan o porque piensan que lo hacen mejor (Puentes-Maxera *et al.*, 2017).
- ▶ Registro de datos deportivos y personales del alumnado. Bajo el prisma de la Teoría de Metas de Logro (Ames, 1984), el sistema de registro debe orientarse a las metas de la tarea, primando los logros personales en lugar de a la comparación entre estudiantes. En este sentido, es importante regular los datos que se registran, y utilizar esta característica para dar una recompensa a aquel alumnado que tiene un mejor *fair play*, que ayuda más a sus compañeros/as, o realiza algún tipo de conducta prosocial. Esta es una manera positiva de sensibilizar al alumnado de aquello que tiene valor más allá del resultado o ser el mejor deportista.

La evidencia empírica relativa a la prevención del acoso escolar mediante contenidos deportivos indica que se deben proponer programas específicos para tal fin (Ortiz-Marcos *et al.*, 2022). En la misma línea, Pill *et al.* (2023) indican que un diseño que incluya los elementos descritos anteriormente, pero orientado hacia el

bienestar social y emocional, ayuda en la prevención del *bullying*. Se ha observado recientemente que el MED puede incrementar las actitudes prosociales en comparación con planteamientos más tradicionales, evitando de este modo conductas disruptivas (Maninen y Campbell, 2022). No obstante, una mala gestión del aula o una visión excesivamente centrada en los resultados durante la competición puede tener efectos adversos. Esto requiere que el profesorado que aplique este modelo, si desea promover conductas prosociales, ha de diseñar y aplicar este modelo con intención de potenciar y promover habilidades y valores sociales positivos, de manera que todo el alumnado se sienta partícipe del proceso y se refuercen las potencialidades de sentirse integrado en un grupo, o el entusiasmo de participar en un evento deportivo.

Figura 2. Elementos del MED encaminados a la prevención del acoso escolar.



2.2. El modelo de Responsabilidad Personal y Social

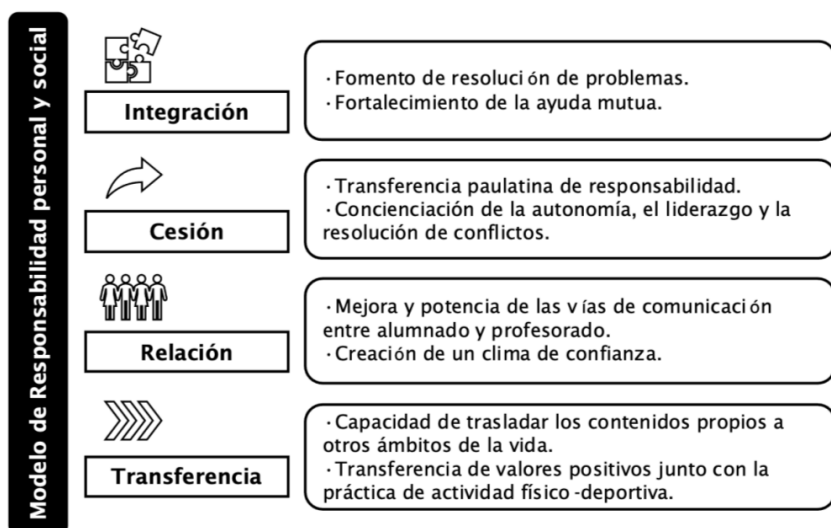
En esta ocasión, el MRPS tiene por objetivo desarrollar valores personales y sociales en el alumnado a través de la práctica de actividad física (Hellison, 2011). De hecho, fue creado con intención de suponer una herramienta para desarrollar esos valores en jóvenes en riesgo de exclusión social y en un ambiente que puede generar conductas personales y sociales negativas, tratando de que pudiesen transmitirlos fuera del contexto de la prác-

tica de actividad física. Para ello, Hellison (2011) propone una serie de elementos que son claves a la hora de aplicar el modelo y que, si se analizan en detalle, pueden ser de gran utilidad para trabajar en la prevención del acoso escolar (véase la síntesis de la figura 3):

- ▶ Integración de los valores junto con la práctica de actividad física, y tratando de aprovechar el valor de la práctica físico-deportiva en el desarrollo de valores y actitudes prosociales y responsables. Lo que resulta clave en este aspecto es que la actividad físico-deportiva puede ser una herramienta positiva o negativa en función del enfoque que se le asigne (Ríos y Ventura, 2023).
- ▶ Cesión de responsabilidad del profesorado al alumnado. El hecho de diseñar y aplicar tareas, estrategias o situaciones de aprendizaje en el que el alumnado tenga oportunidades para ser autónomo, adquirir liderazgo, tener éxito en su desempeño o participar en sus procesos de evaluación (Escartí *et al.*, 2013), juegan un papel crucial en la consolidación de esas conductas positivas. Por ende, si el alumnado integra conductas prosociales, responsables y autónomas, será un factor clave para la prevención del acoso y el ciberacoso escolar (Moreno *et al.*, 2019).
- ▶ Relación docente-discente positiva y comunicativa. El profesorado es un referente para el alumnado, lo que hace que sea esencial ser ejemplo de valores sociales como el respeto y la empatía, además de ser un líder positivo y un facilitador de situaciones que promuevan la interacción social positiva (Escartí *et al.*, 2013). Es por eso que la actitud del profesorado en EF será un aspecto clave para el desarrollo o la inhibición de *bullying* (Jiménez-Barbero *et al.*, 2020). Así, el docente pasa a ser un factor protector ante casos de acoso escolar, actuando como apoyo para el discente (Wright, 2017), siendo el estilo democrático basado en una buena relación entre profesorado y alumnado un factor protector de aparición de conductas de acoso (Montero-Carretero y Cervelló, 2020). Para ello, el docente debe suponer un factor personal que abogue por integrar estrategias que fomenten la regulación de emociones, el conocimiento o una capacidad empática para evitar conductas discriminatorias o contraproducentes en la prevención del acoso (Benítez-Sillero *et al.*, 2020).
- ▶ Transferencia de aprendizajes a otros contextos. Este aspecto es clave para solventar uno de los principales escollos que ha

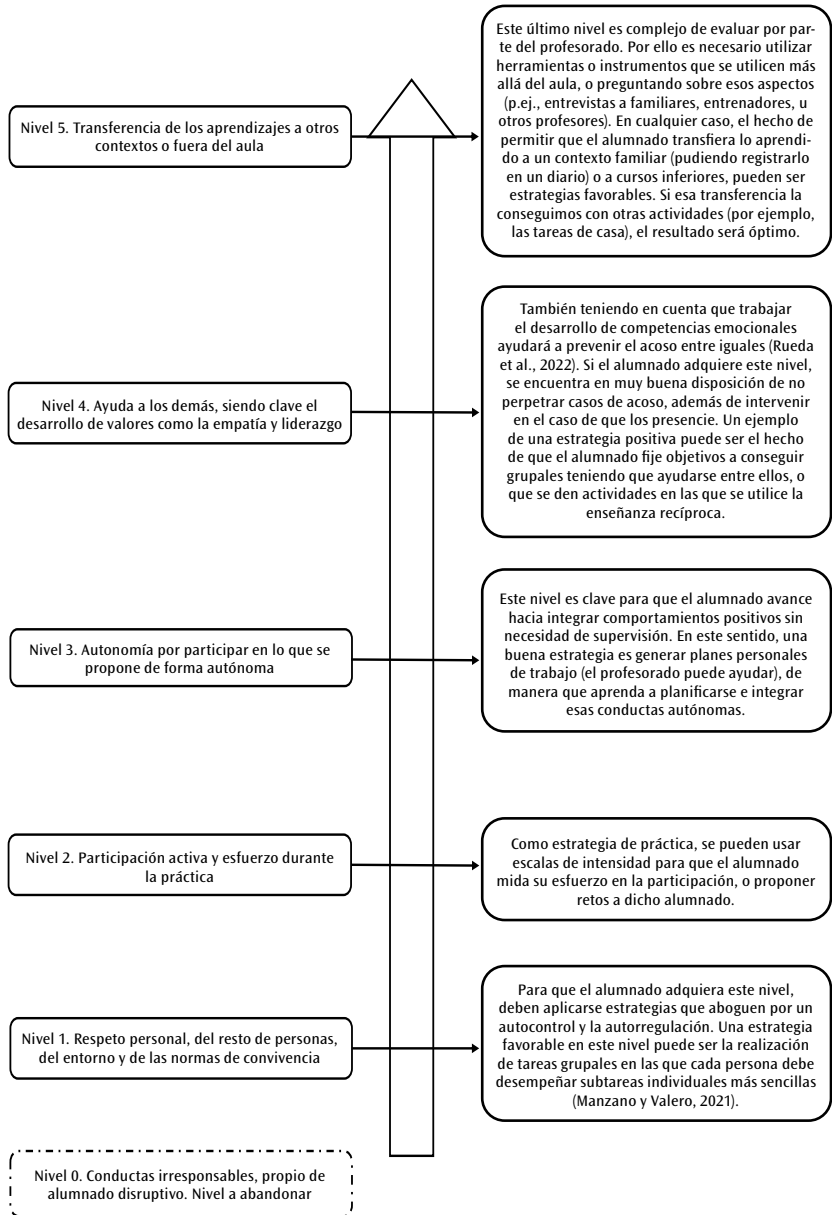
proliferado con el uso de las nuevas tecnologías en relación con el acoso: el ciberacoso. Y es que la prevalencia de casos de acoso que continúan perpetrándose en forma de ciberacoso (y viceversa) es notable (Zych *et al.*, 2015). Por esa razón, abogar por modelos que transfieran conductas responsables y prosociales a otros contextos, puede suponer una herramienta de prevención positiva a nivel tanto primario como secundario.

Figura 3. Elementos del MRPS que fomentan actitudes positivas.



Para conseguir dicho fin, propone diferentes niveles diferentes de responsabilidad en los cuales puede situarse el alumnado en función de sus habilidades y características. En la figura 4 se describen dichos niveles, ofreciendo estrategias para poder trabajarlos en el aula (extraídas de Manzano y Valero, 2021). Para conocer y profundizar en más estrategias específicas que puedan contribuir a desarrollar la responsabilidad en los diferentes niveles, se recomienda profundizar en Manzano *et al.* (2020). Lo que cabe destacar es que propiciar estrategias para que el alumnado avance hacia el nivel 4 y 5, es un aspecto clave para que se genere un contexto alejado de conductas relacionadas con el acoso o el ciberacoso.

Figura 4. Niveles del MRPS y su impacto y estrategias para trabajarlo en el aula y en la prevención del acoso escolar.



Múltiples son las evidencias que demuestran la idoneidad de aplicar este modelo para desarrollar una sólida inteligencia emocional (Sánchez-Molina *et al.*, 2021), potenciar la socialización entre iguales (Antolín *et al.*, 2012) e incluso prevenir conductas de exclusión social y acoso (León *et al.*, 2012). Más concretamente, la revisión de Pozo *et al.*

(2018) concluyó que, entre los estudios analizados, se observó que al aplicar este modelo el alumnado mejora su comportamiento, disminuyendo conductas agresivas, disruptivas o relacionadas con enfocarse solamente en ganar o una baja deportividad. A su vez, también concluyeron que esos estudios analizados destacaron que se mejoran aquellas relacionadas con la colaboración, la resolución de conflictos o la deportividad.

El modelo de Responsabilidad Personal y Social ha demostrado ser una herramienta eficaz para disminuir conductas disruptivas y mejorar aquellas prosociales.

2.3. El modelo de Educación Física relacionada con la salud

El último de los modelos a destacar es el MEFrS, que pretende contribuir al desarrollo de identidades activas en el alumnado, integrando aprendizajes y actitudes positivas hacia su intención de ser físicamente activo (Bowler *et al.*, 2023). Es crucial abordar este modelo porque se ha demostrado que los estudiantes víctimas de *bullying* en la clase de EF tienden a reportar niveles más bajos de actividad física en la edad adulta (Ladwig *et al.*, 2018). Bajo este propósito, el modelo hace explícitas una serie de consideraciones y elementos esenciales para aplicar (Bowler *et al.*, 2023; Julián-Clemente *et al.*, 2023). Por un lado, algunas de sus características se relacionan mayoritariamente con cuestiones más ligadas a la promoción de la salud, tales como: la adquisición de aprendizajes relacionados con la salud; o adquirir progresiva autonomía y responsabilidad hacia la práctica de actividad física, llegando a establecer proyectos personales de promoción de hábitos saludables.

Por otro lado, existen otras características que también tienen dicha vinculación (tal y como se resume en la figura 5), pero que pueden contribuir de una manera más directa y efectiva en la prevención del acoso:

- ▶ Partir de una visión salutogénica y positiva de la salud, que huya de lo meramente físico y de la evaluación exclusiva de niveles de condición/habilidad física. En las clases de EF, los estudiantes pueden observar de primera mano las habilidades, éxitos y fracasos de sus compañeros y compañeras en las actividades propuestas por el profesorado, exponiéndolos a evaluaciones públicas (Beltrán-Carrillo *et al.*, 2012). Como resultado, esto puede aumentar los factores de riesgo de convertirse en víctimas, por lo que los docentes deberían tenerlo en cuenta. Por ello, se propone enfocar las clases de EF en la promoción de la práctica de actividad física para todo el alumnado basándose en su capacidad de mejora, y yendo más allá de categorizar al alumnado por ser (o no) apto sobre la base de valores de rendimiento físico exclusivamente. En Julián-Clemente *et al.* (2021) se proponen algunos programas/propuestas relacionadas con una visión salutogénica de promoción de la actividad física y la salud.
- ▶ Inclusión de debates sobre la salud «más allá de lo físico». Uno de los factores que pueden originar casos de acoso y ciberacoso es la imagen corporal. El alumnado con mayores índices de sobrepeso y obesidad puede sufrir un mayor acoso por parte de sus iguales (Adelardi, 2022), sobre todo cuando hablamos de participar en actividades que implican al propio cuerpo. Incluir debates críticos acerca de la imagen corporal y la salud (p. ej., «se puede ser activo, hábil o tener éxito deportivo independientemente del peso») es un aspecto clave para favorecer la participación de todo el alumnado y prevenir posibles conductas negativas en este sentido (Pérez-Samaniego *et al.*, 2023).
- ▶ Crear ambientes motivantes y positivos, en los que se satisfagan las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia, relación y novedad) y se aumente la motivación intrínseca del alumnado (Ryan y Deci, 2017), a través de actividades motivantes y desafiantes y *feedback* positivo. De nuevo, al igual que en el MRPS, el docente pasa a ser un elemento fundamental en el proceso. El hecho de diseñar ambientes en los que el alumnado pueda aumentar su sentimiento de competencia, relacionarse con los demás, recibir indicaciones precisas de mejora y una retroalimentación positiva, o concebir que el error es parte del proceso, son aspectos clave para que se generen conductas prosociales y positivas (véase, por ejemplo, el libro de García-González *et al.*, 2021).

- Conectar diferentes agentes sociales como activos de salud. Si el alumnado es capaz de integrar a sus iguales, o a otros agentes (p. ej., familia, docentes...) en sus prácticas, aumenta la posibilidad de que siga practicándolas. Además, familia, iguales y docentes, suponen factores protectores clave en la prevención del acoso y ciberacoso en estas edades (Evangelio *et al.*, 2022). Así, la actividad física puede ser una herramienta para mejorar sus relaciones y habilidades sociales, y viceversa, suponiendo un aspecto clave en el desarrollo de conductas prosociales duraderas y en el bienestar del alumnado.

Con respecto a este modelo, la evidencia científica es algo más limitada, puesto que no se ha explorado su implementación en profundidad. No obstante, desde el punto de vista del profesorado, sus características y propósitos son propicios para generar ambientes que favorezcan el desarrollo de la responsabilidad compartida y la inclusión de todo el alumnado a través de la actividad física e independientemente de sus características (Evangelio *et al.*, 2024). Además, puede contribuir de forma positiva a que el alumnado mejore su autoestima a nivel socioemocional (Fernández-Bustos *et al.*, 2024).

Figura 5. Elementos del MEFrS encaminados a la prevención del acoso escolar.



3. Conclusión

En este capítulo se ha visto cómo el empleo de algunos de los modelos pedagógicos existentes pueden contribuir a mejorar el clima general del aula a través de pautas concretas que se centran en una adecuada configuración de los elementos curriculares y los recursos de enseñanza-aprendizaje, con el fin de potenciar un ambiente seguro y libre de cualquier conducta que pueda derivar en casos de acoso. Más concretamente, se ha destacado cómo el uso del MED, el MRPS y el MEFrS pueden generar ambientes propicios a través de sus características (al menos múltiples de ellas) para reducir o prevenir el acoso escolar.

Para ello, se recomiendan dos cuestiones específicas: 1) a nivel docente es necesario que el profesorado se forme en la aplicación de estos modelos (u otros si se considera conveniente), pudiendo conocer su repercusión y cómo configurar su diseño y aplicación para tratar de conseguir los objetivos deseados; 2) en cuanto a investigación, debería considerarse que futuras investigaciones se dediquen a evaluar la implementación de los modelos pedagógicos (los propuestos u otros) y su impac-

Formación e investigación deben ser y son dos pilares básicos para afianzar la repercusión de los modelos en la prevención del acoso.

to en el acoso escolar de forma específica. Esto permitirá no solo entender mejor cómo los diferentes enfoques educativos influyen en las relaciones entre el alumnado, sino también identificar y promover aquellas estrategias que contribuyen a reducir la victimización. No obstante, hay que añadir que cualquier intervención por sí misma no tendrá el efecto deseado si no se implementan estrategias propias y adaptadas a las características de la clase y del alumnado. De esta manera, se logrará mejorar la calidad del entorno educativo, fomentando un ambiente más seguro e inclusivo para todo el alumnado.

Referencias bibliográficas

- Adelardi, L. (2022). Bullying, gordofobia y salud mental. *Revista Límica*, 4, 21-31.
- Ames, C., y Ames, R. (1984). *Research on motivation in education*. Academic Press.
- Antolín, A., Martín-Pérez, G., y Barba, J. J. (2012). El aprendizaje cooperativo para la mejora de la socialización y la educación a través del conflicto. *La Peonza: Revista de Educación Física para la Paz*, 7(1), 3-11.
- Beltrán-Carrillo, V. J., Devís-Devís, J., Peiró-Velert, C., y Brown, D. H. K. (2012). When physical activity participation promotes inactivity: Negative experiences of Spanish adolescents in physical education and sport. *Youth and Society*, 44(1), 3-27. <https://doi.org/10.1177/0044118X10388262>
- Benítez-Sillero, J. D. D., Córdoba-Alcaide, F., Moyano, M., Rodríguez-Hidalgo, A. J., y Calmaestra, J. (2020). Prevention and educational intervention on bullying: Physical education as an opportunity. *Movimiento*, 26(1), e26091. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.105169>
- Boulton, M. J., Trueman, M., Chau, C., Whitehand, C., y Amatya, K. (1999). Concurrent and longitudinal links between friendship and peer victimization: Implications for befriending interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), 461-466. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0240>
- Bowler, M., Sammon, P., y Casey, A. (2023). Health-Based Physical Education: A pedagogical model in focus. In L. Cale, y J. Harris (Eds.), *Physical education pedagogies for health* (pp. 62-76). Routledge.
- Casey, A., y Kirk, D. (2020). *Models-based practice in Physical Education*. Routledge.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R., Falcón, L., y Alvariño, M. (2023). *Acoso escolar y ciberacoso en España en la infancia y en la adolescencia*. Universidad Complutense de Madrid y Fundación Colacao.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., y Wright, P. (2013). Observación de las estrategias que emplean los profesores de educación física para enseñar responsabilidad personal y social. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 159-166.
- Evangelio, C., González-Víllora, S., y Peiró-Velert, C. (2024). Health-Based Physical Education and Sport Education: the staging of a hybridization from a collaborative approach. *Sport, Education and Society*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/13573322.2024.2333384>
- Evangelio, C., Rodríguez-González, P., Fernández-Río, J., y González-Víllora, S. (2022). Cyberbullying in elementary and middle school stu-

- dents: A systematic review. *Computers & Education*, 176, 104356. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104356>
- Fernández-Bustos, J. G., Cuesta-Valera, P., Zamorano-García, D., y Simón-Piqueras, J. Á. (2024). Health-based physical education in an elementary school: effects on physical self-concept, motivation, fitness and physical activity. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/17408989.2024.2342826>
- García-González, L. (Coord.). (2021). *Cómo motivar en Educación Física: aplicaciones prácticas para el profesorado desde la evidencia científica*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Zaragoza. <https://zaguan.unizar.es>
- González-Víllora, S., Evangelio, C., Guijarro, E., y Rocamora, I. (2019). *Innovando con el modelo de Educación Deportiva: si buscas resultados distintos, no eduques de la misma manera*. Aula Magna.
- Healy, S. (2014). Preventing bullying in inclusive physical education: Practical strategies for teachers. *Palaestra*, 28(2), 42-47.
- Hurley, V., y Mandigo, J. (2010). Bullying in Physical Education: Its prevalence and impact on the intention to continue secondary school physical education. *PHENex Journal*, 2(3), 1-20.
- Hellison, D. (2011). *Teaching responsibility through physical activity* (3rd ed.). Human Kinetics.
- Jiménez-Barbero, J. A., Jiménez-Loaisa, A., González-Cutre, D., Beltrán-Carrillo, V. J., Llor-Zaragoza, L., y Ruiz-Hernández, J. A. (2020). Physical education and school bullying: A systematic review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(1), 79-100. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1688775>
- Julián-Clemente, J. A., Peiró-Velert, C., Zaragoza-Casterad, J., y Aibar-Solana, A. (2021). Educación Física relacionada con la salud. En Á. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá y J. Fernández-Río (Coords.), *Modelos pedagógicos en Educación Física. Qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 178-226). Universidad de León.
- Kirk, D. (2013). Educational value and models-based practice in physical education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973-986. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.785352>
- Ladwig, M. A., Vazou, S., y Ekkekakis, P. (2018). «My Best Memory Is When I Was Done with It»: PE Memories Are Associated with Adult Sedentary Behavior. *Translational Journal of the American College of Sports Medicine*, 3(16), 119-129. <https://doi.org/10.1249/tjx.0000000000000067>
- León, B., Gozalo, M., y Polo, M. I. (2012). Aprendizaje cooperativo y acoso entre iguales. *Journal for the Study of Education and Development: Infancia y Adolescencia*, 35(1), 23-25.

- Mannine, M., y Campbell, S. (2021). The effect of the Sport Education Model on basic needs, intrinsic motivation and prosocial attitudes: a systematic review and multilevel meta-analysis. *European Physical Education Review*, 18(1), 78-99. <https://doi.org/10.1177/135636X211017938>
- Manzano, D., Merino-Barrero, J. A., Sánchez-Alcaraz, B.J., y Valero-Valenzuela, A. (2020). *El modelo de responsabilidad personal y social desde la Educación Física a la educación general: Guía teórico-práctico para su aplicación en el contexto escolar*. Wanceulen Editorial SL.
- Manzano, D., y Valero-Valenzuela, A. (2020). Responsabilidad Personal y Social. En Á. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá y J. Fernández-Río (Coords.), *Modelos pedagógicos en Educación Física. Qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 122-146). Universidad de León.
- Melim, F. M., y Pereira, M. B. (2015). A influência da educação física no bullying escolar: A solução ou parte do problema? *Revista Iberoamericana de Educación*, 67(1), 65-84. <https://doi.org/10.35362/rie671264>
- Molina, A., González-Martí, I., y Hernández-Martínez, A. (2021). Percepción del profesorado de Educación Física sobre el Aprendizaje Cooperativo y su relación con la Inteligencia Emocional. *Retos*, 41(1), 735-745.
- Montero-Carretero, C., y Cervelló, E. (2020). Teaching styles in physical education: A new approach to predicting resilience and bullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 1-18. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010076>
- Moreno, C.B., Segatore, M.E., y Tabullo, A.J. (2019). *Empatía, conducta prosocial y bullying. Las acciones de los alumnos espectadores*. Universidad de Navarra.
- Ortiz-Marcos, J. M., Lendínez-Turón, A., Solano-Sánchez, M. Á., y Tomé-Fernández, M. (2022). Bullying in Adolescents Practising Sport: A Structural Model Approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 13438. <https://doi.org/10.3390/ijerph192013438>
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., y Fernández-Río, J. (2021). *Los modelos pedagógicos en educación física: qué, cómo, por qué y para qué*. Universidad de León.
- Pérez-Samaniego, V., Albiñana-Cruz, N., y Lorenzo, D. (2023). Qué es y para qué sirve ser «gordo» en educación física. *Tándem*, 82, 41-47.
- Pill, S., y Slee, P. T. (2023). Sport in Physical Education for Bullying, Harassment and Violence Prevention. In: Deb, S., Deb, S. (Eds), *Handbook of Youth Development*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-99-4969-4_6

- Pozo, P., Grao-Cruces, A., y Pérez-Ordás, R. (2018). Teaching personal and social responsibility model-based programmes in physical education: A systematic review. *European Physical Education Review*, 24(1), 56-75. <https://doi.org/10.1177/1356336X16664749>
- Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., y Martínez, D. (2017). Influencia de la rotación de roles en Educación Deportiva sobre la sensibilidad intercultural del alumnado de primaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 165-180.
- Ríos, X., y Ventura, C. (2023). *Bullying en el deporte y en la educación física*. Inde.
- Rueda, P., Pérez-Romero, N., Cerezo, M. V., y Fernández-Berrocal, P. (2022). The role of emotional intelligence in adolescent bullying: A systematic review. *Psicología Educativa*, 28(1), 53-59. <https://doi.org/10.5093/psed2021a29>
- Wright, M. F. (2017). Cyber victimization and depression among adolescents with intellectual disabilities and developmental disorders: The moderation of perceived social support. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 10(2), 126-143. <https://doi.org/10.1080/19315864.2016.1271486>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., y Rey, R. del (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.10.001>