



Acoso escolar y práctica deportiva en adolescentes del sistema educativo andorrano

David Escofet-Martín^{1*}, Agnès Ros-Morente² y Cristina Torrelles-Nadal³

¹ Instituto Nacional de Educación Física – Pirineus, Universidad de Lleida, Lleida (España).

² Universidad de Lleida, Lleida (España).

³ Instituto Nacional de Educación Física – Lleida, Universidad de Lleida, Lleida (España).

Citación

Escofet-Martín, D., Ros-Morente, A., & Torrelles-Nadal, C. (2026). School bullying and sports participation among adolescents in the Andorran educational system. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 166, 1-9. <https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.2026.166.01>

Editado por:

© Generalitat de Catalunya
Departament d'Esports
Institut Nacional d'Educació
Física de Catalunya (INEFC)

ISSN: 2014-0983

*Correspondencia:

David Escofet Martín
dem5@alumnes.udl.cat

Sección:

Actividad física y salud

Idioma del original:

Castellano

Recibido:

29 de enero de 2026

Aceptado:

9 de junio de 2026

Publicado:

1 de octubre de 2026

Portada:

Senderismo de otoño.
© danieljschwarz
Magnific.com

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo examinar el Acoso Escolar (AE) en los estudiantes de segunda enseñanza del sistema educativo andorrano, considerando sus variables sociodemográficas, la percepción de sufrir AE y la práctica deportiva. Se utilizó un diseño de investigación descriptivo, comparativo y de corte transversal. La muestra contó con la participación de 353 estudiantes de segunda enseñanza del sistema educativo andorrano (49.01 % de género femenino; $M_{edad} = 13.76$; $DE = 1.22$). Se utilizó el cuestionario Autotest Cisneros para evaluar el índice de AE y sus dimensiones. Asimismo, se formularon preguntas para conocer el género, el ciclo educativo, la percepción de sufrir AE, si eran practicantes de deporte y la tipología de este. Se realizaron análisis descriptivos, pruebas no paramétricas *U* de Mann-Whitney y una regresión logística binaria. Los resultados mostraron una prevalencia del 29.18 % de AE y una discrepancia relevante entre la percepción de sufrir AE y la puntuación obtenida en el Autotest Cisneros, con una proporción elevada de identificación errónea respecto a sufrir AE (26.06 %). No se observaron diferencias significativas entre practicantes y no practicantes de deporte ni entre tipos de deporte, aunque sí diferencias de género entre los practicantes ($p = .049$; $r = .138$). Asimismo, las dimensiones de desprecio y ridiculización ($OR = 4.761$; IC 95 % [2.206, 10.275]; $p < .001$) y robos ($OR = 2.356$; IC 95 % [1.154, 4.809]; $p = .019$) se asociaron con una mayor probabilidad de identificación incorrecta del AE, mientras que las agresiones ($OR = 0.289$; IC 95 % [0.116, 0.720]; $p = .008$) facilitaron una identificación más precisa. Estos hallazgos subrayan la importancia de desarrollar políticas integrales orientadas a mejorar la identificación y la prevención del AE en los jóvenes.

Palabras clave: adolescencia, *bullying*, deporte, diferencias de género, victimización no identificada

Introducción

El Acoso Escolar (AE) es un problema que afecta aproximadamente al 32 % de los jóvenes de todo el mundo (UNESCO, 2019). Sufrir AE puede tener consecuencias a corto, medio y largo plazo (Arseneault, 2017; Sigurdson et al., 2015) en diversos ámbitos, como el psicológico, el laboral, el académico y el fisiológico (Agle et al., 2021; Galán-Arroyo et al., 2023; González-Cabrera y Machimbarrena, 2023).

El AE se define como una agresión reiterada durante un periodo de tiempo prolongado, a través de conductas negativas realizadas por uno o más compañeros, en una situación de desequilibrio de poder (Olweus, 1998). En línea con esta definición, la UNESCO (2020) señala que el AE implica intencionalidad, genera consecuencias sociales, emocionales y/o físicas en la víctima y se produce en contextos en los que esta presenta dificultades para recibir un apoyo efectivo.

Diferentes autores señalan la escasez de literatura sobre la relación entre el AE y la práctica deportiva, así como la necesidad de seguir explorando las variables que median en esta interacción (Carrasco-López et al., 2024; Escofet-Martín et al., 2025a; Martínez-Baena y Faus-Boscá, 2018). En este ámbito, Tilindiené et al. (2010a) indican que los deportistas presentan una menor probabilidad de sufrir AE, mientras que otros autores han descrito una mayor prevalencia entre los practicantes de deporte (Rusillo et al., 2024; Zapata-López et al., 2024).

Además, el género ha mostrado desempeñar un papel relevante en esta relación. Diversos estudios señalan la necesidad de considerarlo en los análisis del AE (Martos-García et al., 2024; Rodkin et al., 2015), dado que la evidencia empírica existente muestra resultados inconsistentes. Marracho et al. (2021) y Vveinhardt y Fominiene (2022) indicaron prevalencias superiores en el género masculino en comparación con el femenino; sin embargo, se ha señalado que las diferencias entre ambos géneros son menores en cuanto a la victimización (Díaz-Aguado et al., 2013). Otras investigaciones no consiguieron encontrar diferencias significativas entre géneros en los practicantes de deporte (Benítez-Sillero et al., 2022; Escofet-Martín et al., 2025b; Tilindiené et al., 2010b). Estos datos contradictorios justifican la necesidad de seguir investigando la relación entre el AE, la práctica deportiva y el género.

La literatura científica ha examinado la incidencia del AE en los contextos deportivos, comparando deportes individuales y colectivos. Marracho et al. (2021) hallaron prevalencias más altas de AE en deportes colectivos (26.70 %) que en deportes individuales (19.10 %). No obstante, no encontraron diferencias significativas según la tipología de deporte. Por su parte, Vveinhardt y Fominiene (2022) identificaron una prevalencia de AE muy superior en los deportes de equipo (36.60 %) frente a los individuales (16.60 %), con diferencias significativas entre ambos grupos.

Otra variable a tener en cuenta es la percepción de estar sufriendo AE. Diferentes investigaciones ponen de relieve

que los adolescentes están familiarizados con situaciones de AE, pero no siempre las identifican como una forma de violencia real. (Postigo et al., 2019; Rawlings, 2019). Tienden a interpretar estas agresiones como simples bromas entre iguales y, en caso de identificarlas como AE, pueden acabar responsabilizando a las víctimas del acoso por su comportamiento.

La dificultad para identificar las conductas de AE puede relacionarse con postulados sobre la normalización de la violencia (Bourdieu, 2000; Galtung, 1990), según los cuales determinadas formas de agresión acaban siendo percibidas como naturales o socialmente aceptables. Además, cuando los adolescentes identifican estas conductas como AE, pueden experimentar un malestar psicológico derivado de la contradicción entre sus percepciones y la realidad observada. Esta situación podría explicarse por la tendencia a reducir dicho malestar reinterpretando o minimizando las situaciones conflictivas, por ejemplo, considerando el AE como simples bromas, lo que podría interpretarse desde la Teoría de la Disonancia Cognitiva (Festinger, 1957).

Este fenómeno se ve amplificado por la observación y reproducción de conductas en el entorno escolar, donde los estudiantes tienden a imitar las conductas de sus iguales, especialmente cuando son aceptadas por el grupo, en línea con los postulados del aprendizaje social (Bandura, 1977). A ello se suma la influencia del contexto familiar, mediático y social, que desempeña un papel relevante en la normalización de la violencia (Valente et al., 2024). En este sentido, los centros del ámbito educativo y deportivo no constituyen espacios aislados, sino que actúan como un microcosmos social en el que se reproducen las dinámicas, los valores y las problemáticas presentes en la sociedad (Bronfenbrenner, 1979), lo que influye significativamente en la interpretación y en la respuesta de los adolescentes ante situaciones de violencia.

En su investigación, Connell et al. (2018) encontraron un desajuste en la percepción del AE del 34.10 %. En concreto, este desajuste se observó en las víctimas de AE que no se identificaban como tales. Asimismo, los autores explican que el AE tradicional (agresiones, insultos, empujones, etc.) y el relacional (exclusión social y rumores) son más fáciles de reconocer por los adolescentes que los sufren. Además, sugieren que el AE se normaliza y se ve como aceptable en situaciones en que se percibe que todos los estudiantes lo experimentan.

En una investigación reciente, Larrañaga et al. (2024) indicaron una prevalencia de AE del 27.90 % y una percepción de sufrir AE del 7 %. Estos resultados indicaron que el 20.90 % del alumnado presentaba una identificación errónea del AE. Además, sugieren que el AE verbal y físico se identifica con mayor facilidad que el relacional. Otro estudio reportó una prevalencia de AE del 36.70 % y una percepción de sufrir AE del 24.20 %, con una discrepancia del 12.50 %. En este caso, las víctimas que lograban identificar el AE eran, mayoritaria-

mente, quienes sufrían amenazas y exclusión social, mientras que aquellas que no lo identificaban correctamente tendrían a experimentar agresiones verbales directas (Sidera et al., 2020). Estos hallazgos muestran contradicciones con relación a la identificación del AE y a las tipologías que median esta interacción. Además, se ha indicado que el género femenino utiliza formas de AE más indirectas (exclusión social y difusión de rumores) y, en cambio, el masculino opta por formas directas (agresiones o insultos) (Jiménez-Barbero et al., 2012).

A partir de la literatura expuesta, la investigación se planteó del objetivo general de examinar el AE y sus diferencias en función de las variables sociodemográficas (ciclo educativo y género), la percepción de sufrir AE y la práctica deportiva (practicantes de deporte/no practicantes; deporte individual/colectivo) en los estudiantes de segunda enseñanza del sistema educativo andorrano. De este objetivo se desprendieron los siguientes objetivos específicos: (1) describir la prevalencia de AE en su conjunto y según sus dimensiones (desprecio y ridiculización, coacción, restricción a la comunicación, agresiones, intimidación y amenazas, exclusión y bloqueo social, hostigamiento verbal y robos); (2) analizar el grado de concordancia entre la percepción de sufrir AE y las puntuaciones en el Autotest Cisneros; (3) comparar si existen diferencias significativas en el índice de AE en función del género, la práctica deportiva, el tipo de deporte y la percepción de sufrir AE; (4) identificar las dimensiones del AE que mejor predicen la identificación errónea de sufrir AE a través de un modelo de regresión logística.

En relación con el segundo objetivo, se planteó una hipótesis sobre la existencia de una discrepancia significativa entre la percepción de sufrir AE y las puntuaciones obtenidas en el Autotest Cisneros, con una subestimación del AE por parte de los estudiantes. Respecto al tercer objetivo, se formuló la hipótesis de que los adolescentes del sistema educativo andorrano que practican deportes colectivos reportarían una prevalencia más elevada de AE que los practicantes de deportes individuales. Finalmente, del cuarto objetivo se derivó la hipótesis de que las personas con puntuaciones más elevadas en las dimensiones del AE más explícitas (agresiones) tendrían una mayor capacidad de identificar el AE. En cambio, las dimensiones menos explícitas (exclusión social) dispondrían de una menor capacidad de identificación.

Al tratarse de un estudio que combina análisis descriptivos, comparativos y predictivos, algunos objetivos no presentan hipótesis asociadas, al tener un carácter exploratorio o descriptivo.

Metodología

Diseño de la investigación

La presente investigación adoptó un enfoque metodológico cuantitativo, con un diseño descriptivo, comparativo y de

corte transversal, ya que los datos se recopilaban en un único momento en el tiempo sin manipular las variables. El componente comparativo se realizó entre los diferentes subgrupos de la muestra (género, ciclo educativo, práctica deportiva y percepción de sufrir AE). Asimismo, se llevó a cabo un análisis predictivo a través de una regresión logística binaria para explorar la influencia de los factores sobre el índice AE.

Participantes

La muestra de este estudio estuvo formada por 353 estudiantes del sistema educativo andorrano, con una edad media de 13.76 años ($DE = 1.22$), procedentes de las escuelas de segunda enseñanza de Encamp ($N = 256$; 72.52 %), Santa Coloma ($N = 59$; 16.71 %) y Ordino ($N = 38$; 10.76 %). Participaron estudiantes de todos los cursos de los tres centros del sistema educativo andorrano de segunda enseñanza, cuyos tutores legales autorizaron su participación a través de un consentimiento informado. Del total de participantes, 173 eran del género femenino (49.01 %), 179 del género masculino (50.71 %) y una persona se identificó con otras opciones (0.28 %).

La población del segundo ciclo de enseñanza del sistema educativo andorrano es de 1 200 estudiantes, aproximadamente. Con un tamaño muestral de 353 participantes, se obtuvo un margen de error del 4.38 % y un nivel de confianza del 95 %. Estas condiciones proporcionan una base adecuada para la interpretación de los resultados del estudio.

Instrumentos

El instrumento se dividió en tres apartados: (a) Apartado 1. Variables sociodemográficas, que incluía preguntas para conocer el centro de segunda enseñanza al que pertenecían, el curso, el género, la edad y la percepción sobre si sufrían AE (sí/no); (b) Apartado 2. Variables deportivas, que contenía preguntas con el objetivo de saber si practicaban deporte (sí/no) y el tipo de deporte que practicaban (individual/colectivo); (c) Apartado 3. Evaluación del AE, compuesto por los ítems del Autotest Cisneros (Piñuel y Oñate, 2012) para examinar el índice, la intensidad del AE y sus dimensiones.

El Autotest Cisneros (Piñuel y Oñate, 2012) consta de 50 ítems que permiten evaluar el índice de AE, la intensidad y las ocho dimensiones de las diferentes tipologías de AE: intimidación y amenazas, robos, hostigamiento verbal, restricción a la comunicación, coacción, exclusión y bloqueo social, agresiones, y desprecio y ridiculización. Las puntuaciones oscilan entre 50 y 150 puntos, considerándose que las puntuaciones iguales o superiores a 59 puntos indican una situación de AE. El tiempo para su cumplimentación es de entre cinco y 10 minutos. Las respuestas se obtienen a través de una escala tipo Likert de tres puntos: 1 (Nunca), 2 (Pocas veces) y 3 (Muchas veces) y en las preguntas no se especifica

el marco temporal del AE. El instrumento presenta un índice de fiabilidad (alfa de Cronbach) de 0.962.

Procedimiento

La selección de los participantes se realizó mediante muestreo no probabilístico por conveniencia con autorización institucional. Los datos se recogieron entre mayo y junio de 2025 a través de un cuestionario de Microsoft Forms, en horario lectivo, durante las sesiones de tutoría, contando con el consentimiento informado de las familias.

Una vez finalizada la investigación, se proporcionó un informe detallado con las prevalencias encontradas según las variables analizadas en el Ministerio de Educación y Enseñanza Superior de Andorra. Asimismo, se ofreció la posibilidad de realizar intervenciones y acciones preventivas orientadas a la detección de casos, la sensibilización y el apoyo a las posibles víctimas.

La investigación dispone de la aceptación del Comité de Ética de Investigación y Transferencia de la Universidad de Lleida, certificada el 18 de diciembre de 2024, como verifica el acta 14/2024, y se respetaron los principios éticos para estudios con personas.

Con el objetivo de cumplir con la finalidad de replicabilidad y promover la ciencia abierta, los datos y los resultados de la investigación están disponibles en acceso abierto en el repositorio de datos CORA a través del DOI: <https://doi.org/10.34810/data2470>.

Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó a través del programa IBM SPSS Statistics 30.0. Tras comprobar la no normalidad de la distribución mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov, se efectuó un análisis descriptivo del índice de AE y de sus dimensiones, así como de los distintos grupos de estudio. Posteriormente, se llevaron a cabo análisis inferenciales mediante la prueba *U* de Mann-Whitney para examinar las diferencias en función del ciclo educativo, el género, la práctica y el tipo de deporte, así como de la percepción y de la identificación del AE. Asimismo, se creó la variable identificación del AE a partir del cruce entre la percepción de sufrir AE y el AE según el Autotest Cisneros, y se realizó una regresión logística binaria para analizar el poder predictivo de las distintas dimensiones del AE sobre la identificación correcta e incorrecta del AE.

Resultados

El índice de AE presentó una puntuación media de 58.50 puntos (*DE* = 12.30), situándose el 29.18 % de la muestra por encima del punto establecido para considerarse AE (59 puntos).

Como se observa en la Tabla 1, la mayoría de las agrupaciones muestran valores similares en el índice de AE, destacando diferencias descriptivas más acusadas en las variables relacionadas con la percepción de sufrir AE y la identificación de este.

Tabla 1
Análisis descriptivo por agrupaciones e índice AE

Agrupación	Grupos	N	Md	RIC	P25 - P75	M	DE
Intensidad	Entre bajo y medio	250 (70.82 %)	52.00	5	50 - 55	52.70	2.73
	Casi alto	53 (15.01 %)	62.00	4	60 - 64	62.06	2.53
	Alto	36 (10.20 %)	74.50	10	70 - 80	76.06	5.78
	Muy alto	14 (3.97 %)	102.00	12	96 - 108	103.36	11.03
AE	No AE	250 (70.82 %)	52.00	5	49.50 - 54.50	52.70	2.73
	AE	103 (29.18 %)	67.00	16	60 - 76	72.56	14.90
Ciclo	Primer ciclo	243 (68.84 %)	55.00	9	50.50 - 59.50	58.44	11.63
	Segundo ciclo	110 (31.16 %)	53.50	9	50 - 59	58.62	13.73
Género ^a	Femenino	173 (49.01 %)	54.00	11	48.50 - 59.50	60.01	13.86
	Masculino	179 (50.71 %)	54.00	9	50 - 59	57.07	10.46
Práctica deporte	No	149 (42.21 %)	54.00	10	50 - 60	58.62	11.83
	Sí	204 (57.79 %)	54.00	10	50 - 60	58.40	12.67
Tipo deporte	Individual	100 (49.50 %)	53.50	10	48.50 - 58.50	58.06	11.94
	Colectivo	102 (50.50 %)	54.50	9	50 - 59	58.50	13.37
Practicantes deporte	Femenino	81 (39.71 %)	55.00	13	48.50 - 61.50	60.88	15.04
	Masculino	123 (60.29 %)	53.00	8	49 - 57	56.77	10.57
Percepción sufrir AE	No	338 (95.75 %)	54.00	8	50 - 58	57.60	11.10
	Sí	15 (4.25 %)	75.00	14	68 - 82	78.60	19.75
Identificación AE	Correcta	261 (73.94 %)	52.00	6	49 - 55	54.18	8.03
	Errónea	92 (26.06 %)	65.50	16	58.50 - 73.50	70.75	14.00

Nota. Elaboración propia. a = otras opciones/se ha omitido, Md = Mediana, RIC = rango intercuartílico.

Tabla 2*Distribución de las dimensiones del acoso escolar por dimensiones estandarizadas (n, %)*

Dimensión	Muy bajo a medio	Casi alto	Alto	Muy alto
Desprecio y ridiculización	271 (76.77 %)	34 (9.63 %)	35 (9.92 %)	13 (3.68 %)
Coacción	285 (80.74 %)	37 (10.48 %)	18 (5.10 %)	13 (3.68 %)
Restricción a la comunicación	274 (77.62 %)	29 (8.22 %)	41 (11.61 %)	9 (2.55 %)
Agresiones	319 (90.37 %)	11 (3.12 %)	17 (4.82 %)	6 (1.70 %)
Intimidación y amenazas	280 (79.32 %)	66 (18.70 %)	1 (0.28 %)	6 (1.70 %)
Exclusión y bloqueo social	244 (69.12 %)	70 (19.83 %)	25 (7.08 %)	14 (3.97 %)
Hostigamiento verbal	290 (82.15 %)	38 (10.76 %)	12 (3.40 %)	13 (3.68 %)
Robos	285 (80.74 %)	37 (10.48 %)	18 (5.10 %)	13 (3.68 %)

Nota. Elaboración propia. Los porcentajes = casos válidos ($N = 353$), resultados categorías (n , %).

Tabla 3*Cruce percepción, resultados Autotest Cisneros e identificación AE*

Grupos	N (%)	Identificación AE	N (%)
No percibe AE, No sufre AE ¹	248 (70.25 %)	Correcta	261 (73.94 %)
Sí percibe AE, Sí sufre AE ¹	13 (3.68 %)		
No percibe AE, Sí sufre AE ¹	90 (25.50 %)	Incorrecta	92 (26.06 %)
Sí percibe AE, No sufre AE ¹	2 (0.57 %)		

Nota. Elaboración propia. ¹ = según Autotest Cisneros.

Tabla 4*Resultados de la prueba U de Mann-Whitney para el índice AE según variables agrupadas*

Agrupación	Grupos	N	U	Z	p	r	Rango Promedio
Ciclo	Primer ciclo	243	12795.000	-0.647	.518	.034	179.35
	Segundo ciclo	110					171.82
Género ^a	Femenino	173	13933.500	-1.636	.102	.087	185.46
	Masculino	179					167.84
Práctica deporte	No	149	14631.000	-0.603	.546	.032	180.81
	Sí	204					174.22
Tipo deporte ^a	Individual	100	4957.000	-0.348	.728	.024	100.07
	Colectivo	102					102.90
Practicantes deporte	Femenino	81	4177.500	-1.967	.049	.138	112.43
	Masculino	123					95.96
Percepción sufrir AE	No	338	746.500	-4.659	< .001	.248	171.71
	Sí	15					296.23
Identificación AE	Correcta	261	1098.500	-13.056	< .001	.694	135.21
	Errónea	92					295.56

Nota. Elaboración propia. a = otras opciones/se ha omitido.

Como se observa en la Tabla 2, la mayoría de los participantes se concentra en niveles muy bajos o medios en todas las dimensiones del AE. Sin embargo, las dimensiones como restricción a la comunicación, desprecio y ridiculización, y exclusión y bloqueo social presentan una mayor presencia relativa en las categorías alto y muy alto.

La comparación entre la percepción de sufrir AE y la clasificación obtenida a partir del punto de corte del índice de AE evidenció una elevada prevalencia de errores en la identificación del AE. Del cruce de ambas variables se identificaron cuatro grupos: quienes no perciben sufrir AE y no presentan AE según el Autotest Cisneros ($N = 248$; 70.25 %), quienes no perciben sufrir AE, pero sí presentan AE según el índice ($N = 90$; 25.50 %), quienes perciben

sufrir AE sin alcanzar el punto de corte establecido ($N = 2$; 0.57 %) y quienes perciben sufrir AE y efectivamente, presentan AE según el Autotest Cisneros ($N = 13$; 3.68 %).

A partir de esta clasificación, se distinguieron dos tipos de identificación: correcta, cuando existe concordancia entre la percepción de sufrir AE y los resultados obtenidos en el Autotest Cisneros, e incorrecta, cuando se observa una discrepancia entre ambos. Esta distribución se presenta en la Tabla 3.

La Tabla 4 presenta los resultados de la prueba U de Mann-Whitney para el índice de AE según las variables agrupadas. Únicamente se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los practicantes de deporte según el género, así como en las variables percepción de sufrir AE e identificación del AE.

En los adolescentes que practicaban deporte, se identificaron diferencias significativas en el índice de AE en función del género ($p = .049$), con rangos promedio superiores en el grupo femenino, si bien el tamaño del efecto fue pequeño ($r = .138$).

En relación con la percepción de sufrir AE, los participantes que afirmaban estar siendo acosados obtuvieron puntuaciones significativamente más elevadas en el índice de AE ($p < .001$), con un tamaño del efecto pequeño-moderado ($r = .248$).

Finalmente, se observaron diferencias significativas en función de la identificación del AE, de modo que los adolescentes con una identificación errónea presentaron un índice de AE considerablemente más elevado ($p < .001$), con un tamaño del efecto grande ($r = .694$).

Para el análisis de las dimensiones del AE asociadas a su identificación, se estimó un modelo de regresión logística binaria utilizando las categorías estandarizadas del Autotest Cisneros con el fin de garantizar la adecuación del modelo.

La Tabla 5 reveló que tres dimensiones del AE se asociaron significativamente con la identificación incorrecta del AE. En primer lugar, la dimensión de desprecio y ridiculización fue el predictor más relevante ($\beta = 1.560$; $p < .001$), con un *odds ratio* (OR) de 4.761 (IC 95 % [2.206, 10.275]), lo que indica que los adolescentes con puntuaciones elevadas en esta dimensión presentaban una probabilidad más de cuatro veces superior de identificar de manera incorrecta el AE. Por otro lado, la dimensión de robos también mostró una asociación significativa ($\beta = 0.857$; $p = .019$), duplicando aproximadamente el riesgo de identificación errónea (OR = 2.356; IC 95 % [1.154, 4.809]). En cambio, la dimensión de agresiones presentó un efecto inverso ($\beta = -1.240$; $p = .008$), lo que indica una menor probabilidad de incurrir en una identificación errónea del AE (OR = 0.289; IC 95 % [0.116, 0.720]). El resto de las dimensiones no alcanzaron una significación estadística, por lo que no se puede establecer una asociación con el error en la identificación en este modelo.

Tabla 5

Resumen regresión logística binaria – variable dependiente, identificación errónea AE

Dimensión categorizada	β	EE	Wald	p	OR	95 % IC para OR
Desprecio y ridiculización	1.560	0.392	15.809	< .001	4.761	[2.206, 10.275]
Coacción	0.456	0.291	2.449	.118	1.577	[0.891, 2.792]
Restricción a la comunicación	0.458	0.251	3.331	.068	1.580	[0.967, 2.583]
Agresiones	-1.240	0.465	7.111	.008	0.289	[0.116, 0.720]
Intimidación y amenazas	0.184	0.430	0.182	.669	1.202	[0.517, 2.790]
Exclusión y bloqueo social	0.245	0.323	0.577	.447	1.278	[0.679, 2.404]
Hostigamiento verbal	-0.113	0.410	0.076	.783	0.893	[0.400, 1.994]
Robos	0.857	0.364	5.543	.019	2.356	[1.154, 4.809]

Nota. Elaboración propia. β = coeficiente, EE = error estándar, OR = *odds ratio*, IC = intervalo de confianza (95 %).

Discusión

El presente estudio examinó el AE en los estudiantes de segunda enseñanza del sistema educativo andorrano, considerando las variables sociodemográficas y la práctica deportiva. Los resultados mostraron una prevalencia del 29.18 % del AE, con una mayor concentración en las categorías alta y muy alta en las dimensiones de desprecio y ridiculización, exclusión y bloqueo social, y restricción a la comunicación. Asimismo, se identificó una discrepancia relevante entre la percepción de sufrir AE y los resultados del Autotest Cisneros, de modo que los adolescentes con una identificación errónea presentaron puntuaciones significativamente más elevadas. No se observaron diferencias significativas en AE entre géneros, entre practicantes y no practicantes de deporte, ni entre tipos de deporte. Sin embargo, sí se detectaron diferencias entre los practicantes de deporte en función del género, así

como según la percepción de sufrir AE y la identificación del AE. Finalmente, se identificaron dimensiones del AE con capacidad predictiva sobre la identificación incorrecta del AE, dando respuesta a los objetivos planteados.

La prevalencia observada en la presente investigación concuerda con la literatura previa (Ariani et al., 2025; Biswas et al., 2020; Modecki et al., 2014). Sin embargo, el contexto andorrano presenta unas características diferenciales como el tamaño de la población, el sistema educativo y la cultura. Johansson et al. (2022) señalan que las diferencias observadas en el AE pueden deberse a factores sociales, culturales y organizacionales de cada sistema educativo. Asimismo, indican que los centros educativos no son espacios aislados, sino contextos sociales influenciados por el contexto sociocultural (Bronfenbrenner, 1979), lo que puede afectar tanto a las dinámicas de interacción como a las respuestas ante situaciones de AE.

En relación con la práctica deportiva, se observó una diferencia significativa según el género entre los practicantes de deporte. Este resultado contradice las investigaciones previas que informaban de prevalencias mayores en el género masculino (Marracho et al., 2021; Vveinhardt y Fominiene, 2022) o que no hallaban diferencias significativas en el AE entre géneros (Benítez-Sillero et al., 2022; Escofet-Martín et al., 2025b; Tilindiené et al., 2010b), ya que en el presente estudio el género femenino obtuvo puntuaciones significativamente más elevadas en el índice AE.

Este hallazgo refuerza la necesidad de continuar investigando el papel del género en el AE (Martos-García et al., 2024; Rodkin et al., 2015) y sugiere la conveniencia de desarrollar políticas de prevención, detección e intervención frente al AE con perspectiva de género para contribuir a su erradicación (Díaz-Aguado et al., 2013).

Respecto al tipo de deporte, no se observaron diferencias significativas en el AE entre quienes practicaban deportes colectivos e individuales, en consonancia con los resultados de Marracho et al. (2021), pero en contradicción con los de Vveinhardt y Fominiene (2022). Del mismo modo, no se identificaron diferencias entre los practicantes de deporte y los no practicantes. Estos datos no respaldan de forma consistente ninguna de las investigaciones de la literatura previa que sugieren que los practicantes de deporte tienen una menor probabilidad de sufrir AE (Tilindiené et al., 2010a) o, por el contrario, una mayor probabilidad (Rusillo et al., 2024; Zapata-López et al., 2024). Es importante resaltar que la calidad de la experiencia deportiva es un factor relevante. Factores como la influencia de las figuras de referencia para los deportistas, el ambiente en el equipo, el entorno competitivo o el papel de los entrenadores pueden favorecer determinadas dinámicas relacionales que incrementen el riesgo de AE, especialmente cuando se normalizan conductas agresivas o existe una supervisión insuficiente (Evans et al., 2016; Kalina et al., 2024; Nery et al., 2018). Por ende, es necesario seguir investigando las diferentes variables que median esta relación (Carrasco-López et al., 2024; Escofet-Martín et al., 2025a; Martínez-Baena y Faus-Boscá, 2018).

Otro hallazgo valioso en la lucha contra el AE es la elevada identificación errónea existente en la muestra. Los datos indican una elevada proporción de identificación incorrecta del AE, lo que sugiere una preocupante normalización de la violencia entre los adolescentes, ya que consideran el AE como simples bromas o responsabilizan a la víctima (Postigo et al., 2019). Los resultados del estudio se aproximan al desajuste informado en la literatura previa. En concreto, la discrepancia observada fue un 8.04 % menor que la reportada por Connell et al. (2018) y un 13.56 % superior a la descrita por Sidera et al. (2020) quienes reportaron una identificación errónea del 12.50 %. La investigación que más se aproxima a los datos obtenidos en el presente estudio fue la de Larrañaga et al. (2024), en un 5.16 % inferior. Este conjunto de investigaciones, junto

con la presente, sugieren identificaciones erróneas del AE de entre el 34.10 % y el 12.50 %, lo que acentúa la preocupación expresada anteriormente.

Asimismo, si estas conductas son observadas y normalizadas por el grupo, serán aceptadas como válidas, aparecerá la ley del silencio y se establecerá la cultura del *bullying* en los centros educativos. En este contexto, la falta de formación específica del profesorado, especialmente del profesorado de Educación Física, puede dificultar la detección y la intervención ante las situaciones de AE. Por ello, resulta necesario impulsar acciones formativas dirigidas tanto al profesorado activo como al profesorado en formación, así como revisar las intervenciones que estos desarrollan (García-López y González, 2023; Ríos-Valdés et al., 2025). Asimismo, resulta imprescindible promover políticas sociales y administrativas orientadas a frenar la normalización de la violencia en otros contextos, ya sea el familiar, el mediático o el social (Valente et al., 2024). Los estilos educativos familiares también desempeñan un papel crucial, ya que evitar prácticas parentales autoritarias puede contribuir a reducir conductas de AE. En este sentido, resulta fundamental implementar programas de orientación familiar que promuevan una crianza positiva (Charalampous et al., 2018). Actuar únicamente en los contextos educativo y deportivo no asegura una intervención eficaz, ya que las escuelas, los institutos y los clubs o centros deportivos son espacios donde se reproducen las conductas presentes en la sociedad a la que pertenecen (Bronfenbrenner, 1979).

Para profundizar en el conocimiento del AE, resulta clave analizar cómo las distintas dimensiones influyen en su identificación por parte de los adolescentes. Los datos de la presente investigación indican una asociación estadísticamente significativa entre la identificación del AE y tres de sus dimensiones. En primer lugar, la dimensión de desprecio y ridiculización mostró una asociación especialmente relevante, ya que niveles elevados de esta dimensión multiplican por más de cuatro la probabilidad de presentar una identificación incorrecta del AE. Asimismo, la dimensión de robos se asoció con un mayor riesgo de error identificativo, duplicando aproximadamente la probabilidad de una identificación incorrecta del AE.

Por el contrario, la dimensión de agresiones mostró una asociación inversa, ya que niveles elevados se asociaron con una mayor probabilidad de identificar correctamente el AE y se reducía en más del 70 % la probabilidad de incurrir en una identificación errónea. Este hallazgo difiere de lo observado por Sidera et al. (2020), quienes no encontraron relaciones significativas entre la identificación del AE y las dimensiones de agresiones, intimidación y amenazas u hostigamiento verbal. Sin embargo, los resultados coinciden parcialmente con los de Connell et al. (2018) y Larrañaga et al. (2024), al señalar que las agresiones físicas facilitan la identificación del AE.

Esta diferencia podría explicarse por el carácter explícito y no encubierto de las agresiones físicas, en contraste con otras

formas de AE más sutiles, como el desprecio y ridiculización y los robos, que tienden a normalizarse en las interacciones personales. Las agresiones se producen de forma más explícita y producen daños en las víctimas de carácter físico y psicológico, lo que facilita su reconocimiento. Por el contrario, la falta de identificación de las formas encubiertas de violencia puede contribuir a su normalización, con importantes implicaciones a largo plazo, ya que haber sido víctima o agresor durante la adolescencia se ha asociado con la continuidad de conductas violentas en la edad adulta e incluso en las relaciones en pareja (Adhia et al., 2019; Ruiz-Narezo et al., 2020), enmarcándose en el denominado ciclo de la violencia (Widom, 1989).

Por tanto, parece clara la necesidad de abordar la identificación correcta de todas las dimensiones del AE a través del diseño de políticas educativas integrales. Estas políticas deberían ir acompañadas de programas que fomenten la autoestima, la autoeficacia emocional, la construcción de vínculos seguros y la resiliencia, reconociendo que una correcta identificación del AE es un primer paso para romper el ciclo de la violencia.

Conclusiones

Los resultados del presente estudio han proporcionado una contribución relevante al conocimiento del AE en estudiantes de segunda enseñanza del sistema educativo andorrano, con datos que deberían tenerse en cuenta en futuras políticas educativas y sociales. Asimismo, debe considerarse que el contexto andorrano presenta una limitada tradición investigadora en el estudio del AE, especialmente en relación con el ámbito deportivo.

Una de las limitaciones más destacables del estudio es su diseño transversal, que impide analizar la evolución de esta problemática y sus interacciones con las variables analizadas. Otra limitación relevante viene determinada por no haber incluido variables relacionadas con el contexto familiar, social o mediático, ya que pueden tener una influencia importante en el AE. Aunque la muestra es representativa del contexto andorrano, los resultados presentan limitaciones en cuanto a su validez externa y no pueden generalizarse directamente a otros contextos. Además, el uso de un muestreo por conveniencia también limita la validez externa de los resultados.

Una de las futuras líneas de investigación pasa por la realización de investigaciones longitudinales que evalúen cómo evoluciona el AE, y que permitan la identificación de los posibles factores causales y de los efectos a largo plazo. Además, resulta fundamental profundizar en estudios que integren el ámbito familiar y social para mejorar la comprensión del impacto del entorno en la dinámica del AE. Sería relevante iniciar estudios cualitativos que permitan interpretar los procesos implicados en la identificación del AE en los adolescentes, explorando aspectos relacionados con la presión grupal, la vergüenza, la disonancia cognitiva y los diferentes umbrales de percepción

de la violencia para identificarlos como AE. Del mismo modo, sería interesante profundizar en las diferencias de género del AE en los deportes, explorando especialmente las dimensiones indirectas como la de exclusión y bloqueo social.

En conclusión, los hallazgos destacan la importancia de desarrollar políticas educativas integrales que aborden la complejidad multifacética del AE, contemplando tanto los aspectos explícitos como los encubiertos. Estos esfuerzos deben extenderse más allá del contexto escolar e incluir el ámbito familiar, mediático y social para mejorar la prevención, detección e intervención.

Agradecimientos

Los autores quieren agradecer al Ministeri de Relacions Institucionals, Educació i Universitat del Govern d'Andorra el apoyo institucional y las facilidades proporcionadas para la realización del estudio, especialmente en el acceso y coordinación con los centros educativos participantes.

Referencias

- Adhia, A., Gordon, A. R., Roberts, A. L., Fitzmaurice, G. M., Hemenway, D., & Austin, S. B. (2019). Longitudinal Associations Between Bullying and Intimate Partner Violence Among Adolescents and Young Adults. *Violence and Victims*, 34(6). <https://doi.org/10.1891/0886-6708.vv-d-18-00135>
- Agle, J., Jun, M., Eldridge, L., Agle, D. L., Xiao, Y., Sussman, S., Golzarri-Arroyo, L., Dickinson, S. L., Jayawardene, W., & Gassman, R. (2021). Effects of ACT out! Social issue theater on social-emotional competence and bullying in youth and adolescents: Cluster randomized controlled trial. *JMIR Mental Health*, 8(1). <https://doi.org/10.2196/25860>
- Ariani, T. A., Putri, A. R., Firdausi, F. A., & Aini, N. (2025). Global prevalence and psychological impact of bullying among children and adolescents: a meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 385. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2025.119446>
- Arseneault, L. (2017). Annual Research Review: The persistent and pervasive impact of being bullied in childhood and adolescence: implications for policy and practice. *Journal of child psychology and psychiatry*, 59(4), 405–421. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12841>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Benítez-Sillero, J. D., Ortega-Ruiz, R., & Romera, E. M. (2022). Victimization in bullying and cyberbullying and organized physical activity: The mediating effect of physical self-concept in adolescents. *European Journal of Developmental Psychology*, 19(6), 810–827. <https://doi.org/10.1080/17405629.2021.1967136>
- Biswas, T., Scott, J. G., Munir, K., Thomas, H. J., Huda, M. M., Hasan, M. M., David de Vries, T., Baxter, J., & Mamun, A. A. (2020). Global variation in the prevalence of bullying victimisation amongst adolescents: Role of peer and parental supports. *EclinicalMedicine*, 20. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2020.100276>
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Carrasco-López, S. H., Del Pino Villegas, F. A., Garrido Branada, B. E., Gómez Urrutia, T. E., Lagos Alarcón, C. M., Valenzuela-Jiménez, A., Cornejo Améstica, M., Salas Bravo, C., Gómez Campos, R., & Cossio-Bolaños, M. (2024). Systematic Review Study on Bullying in the context of Physical Education and Physical Activity. *Revista en Ciencias del Movimiento Humano y Salud - MHSalud*, 21(1), e17998. <https://doi.org/10.15359/mhs.21-1.17998>
- Charalampous, K., Demetriou, C., Tricha, L., Ioannou, M., Georgiou, S., Nikiforou, M., & Stavrinides, P. (2018). The effect of parental style on bullying and cyber bullying behaviors and the mediating role of peer attachment relationships: A longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 64(1), 109–123. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.02.003>

- Connell, N. M., Schell-Busey, N. M., & Hernandez, R. (2018). Experiences versus perceptions: Do students agree that they have been bullied? *Youth and Society*, 51(3), 394–416. <https://doi.org/10.1177/0044118x18792437>
- Díaz-Aguado Jalón, M. J., Martínez Arias, R., & Martín Babarro, J. (2013). Bullying among adolescents in Spain. Prevalence, participants' roles and characteristics attributable to victimization by victims and aggressors. *Revista de Educación*, 362(13), 348–379. <https://doi.org/10.4438/1988-592x-re-2011-362-164>
- Escofet-Martín, D., Ros-Morente, A., & Torrelles-Nadal, C. (2025a). Bullying and Sport: A Systematic Review According to PRISMA Guidelines. *Revista de Psicología y Educación*, 20, 74–87. <https://doi.org/10.70478/rpye.2025.20.08>
- Escofet-Martín, D., Ros-Morente, A., & Torrelles-Nadal, C. (2025b). Relationships between bullying, sports practice and neuroticism. A retrospective study. *Retos*, 67, 668–680. <https://doi.org/10.47197/retos.v67.114326>
- Evans, B., Adler, A., MacDonald, D., & Côté, J. (2016). Bullying victimization and perpetration among adolescent sport teammates. *Pediatric Exercise Science*, 28(2), 296–303. <https://doi.org/10.1123/pes.2015-0088>
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford University Press.
- Galán-Arroyo, C., Gómez-Paniagua, S., Contreras-Barraza, N., Adsuar, J. C., Olivares, P. R., & Rojo-Ramos, J. (2023). Bullying and self-concept, factors affecting the mental health of school adolescents. *Healthcare*, 11(15). <https://doi.org/10.3390/healthcare11152214>
- Galtung, J. (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291–305. <https://doi.org/10.1177/0022343390027003005>
- García-López, L., & González, M. I. (2023). *Plan de Calidad para el Deporte en Edad Escolar de Castilla-La Mancha*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. https://doi.org/10.18239/inf_2023_01.00
- González-Cabrera, J., & Machimbarrena, J. M. (2023). Quality of Life and Its Relationship with bullying and cyberbullying. *Handbook of Anger, Aggression, and Violence*, 1499–1516. https://doi.org/10.1007/978-3-031-31547-3_171
- Jiménez-Barbero, J. A., Ruiz-Hernández, J. A., Llor-Esteban, B., & Pérez-García, M. (2012). Effectiveness of antibullying school programmes: A systematic review by evidence levels. *Children and Youth Services Review*, 34(9), 1646–1658. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.04.025>
- Johansson, S., Myrberg, E., & Toropova, A. (2022). School bullying: Prevalence and variation in and between school systems in TIMSS 2015. *Studies in Educational Evaluation*, 74, 101178. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101178>
- Kalina, L., O'Keeffe, B. T., O'Reilly, S., & Moustakas, L. (2024). Risk and protective factors for bullying in sport: A scoping review. *International Journal of Bullying Prevention* 7, 550–565. <https://doi.org/10.1007/s42380-024-00242-9>
- Larrañaga, E., Cabrera, M. C., & Yubero, S. (2024). Influence of unperceived victimization on adolescent well-being. *Children*, 11(10), 1183. <https://doi.org/10.3390/children11101183>
- Marracho, P., Pereira, A., Nery, M., Rosado, A., & Coelho, E. (2021). Is young athletes' bullying behaviour different in team, combat, or individual sports? *Motricidade*, 17(1), 70–78. <https://doi.org/10.6063/motricidade.21129>
- Martínez-Baena, A., & Faus-Boscá, J. (2018). Bullying in schools and Physical Education: A systematic review. *Retos*, 34, 412–419. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.59527>
- Martos-García, D., Valencia-Peris, A., & Sáenz-Macana, A. M. (2024). The experience of LGB students in Physical Education: exploring the Spanish context. *Apunts. Educacion Fisica y Deportes*, (157), 9–18. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2024/3\).157.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2024/3).157.02)
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602–611. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>
- Nery, M., Neto, C., Rosado, A., & Smith, P. K. (2018). Bullying in youth sport training: A nationwide exploratory and descriptive research in Portugal. *European Journal of Developmental Psychology*, 16(4), 447–463. <https://doi.org/10.1080/17405629.2018.1447459>
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata.
- Piñuel, I., & Oñate, A. (2012). *Autotest Cisneros de acoso escolar* (ACP-Edición). Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.
- Postigo, S., Schoeps, K., Ordóñez, A., & Montoya-Castilla, I. (2019). What do adolescents say about bullying? *Anales de Psicología*, 35(2), 251–258. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.2.301201>
- Rawlings, V. (2019). 'It's not bullying', 'It's just a joke': Teacher and student discursive manoeuvres around gendered violence. *British Educational Research Journal*, 45(4), 698–716. <https://doi.org/10.1002/berj.3521>
- Ríos-Valdés, E., Ríos, X., Prat, M., Flores, G., & Ventura, C. (2025). Bullying and training: the perspective of university professors in physical education and sport. *Apunts. Educacion Fisica y Deportes*, 160, 59–65. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2025/2\).160.07](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2025/2).160.07)
- Rodkin, P. C., Espelage, D. L., & Hanish, L. D. (2015). A relational framework for understanding bullying: Developmental antecedents and outcomes. *American Psychologist*, 70(4), 311–321. <https://doi.org/10.1037/a0038658>
- Ruiz-Narezo, M., Santibáñez Gruber, R., & Laespada Martínez, T. (2020). Bullying: adolescent victims and aggressors. Implication in cycles of violence. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 72(1), 117–132. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.71909>
- Rusillo Magdaleno, A., Suarez Manzano, S., Moral García, J. E., & Ruiz Ariza, A. (2024). Association of weekly physical activity practice with bullying and cyberbullying in boys and girls aged 10 to 16 years. *Retos*, (59), 759–766. <https://doi.org/10.47197/retos.v59.107358>
- Sidera, F., Serrat, E., Collell, J., Perpiñá, G., Ortiz, R., & Rostan, C. (2020). Bullying in Primary School Children: The Relationship between Victimization and Perception of Being a Victim. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24), 9540. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249540>
- Sigurdson, J. F., Undheim, A. M., Wallander, J. L., Lydersen, S., & Sund, A. M. (2015). The long-term effects of being bullied or a bully in adolescence on externalizing and internalizing mental health problems in adulthood. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 9(1), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s13034-015-0075-2>
- Tilindienė, I., Rastauskienė, G., Valantinienė, I., & Lagūnavičienė, N. (2010b). The frequency of experienced bullying of athletes and risk group adolescents and their bullying at coevals. *Ugdymas Kūno Kultūra Sportas (Education. Physical Training. Sport)*, 1(76), 101–108.
- Tilindienė, I., Valantinienė, I., Murauskaitė, D., & Stupuris, T. (2010a). Relation between athletes and non-athletes adolescents' self-estimation level and bullying. *Ugdymas Kūno Kultūra Sportas (Education. Physical Training. Sport)*, 1(76), 82–87.
- UNESCO. (2019). Behind the numbers: ending school violence and bullying. *En Behind the numbers: ending school violence and bullying*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/trvr4270>
- UNESCO. (2020). International Conference on School Bullying: recommendations by the Scientific Committee on preventing and addressing school bullying and cyberbullying. In *UNESCO*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374794>
- Valente Beltrán, M. D. C., Quintero Romero, D. M., & Méndez Cadena, M. E. (2024). *La normalización de la violencia en jóvenes de secundaria y su impacto socioambiental: El caso de Chichihualco, Guerrero, México*. In: Mora Cantellano, María del Pilar y Serrano Oswald, Serena Eréndira [Coordinadoras]: Cultura, educación y género en el desarrollo regional. Edit. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Económicas, & Asociación Mexicana de Ciencias para el Desarrollo Regional, pp. 31-50. ISBN UNAM 978-607-30-9902-8, AMECIDER 978-607-8632-51-0
- Vveinhardt, J., & Fominiene, V. B. (2022). Prevalence of bullying and harassment in youth sport: The case of different types of sport and participant role. *Journal of Human Sport and Exercise*, 17(2), 272–292. <https://doi.org/10.14198/jhse.2022.172.04>
- Widom, C. S. (1989). The cycle of violence. *Science*, 244(4901), 160–166. <https://doi.org/10.1126/science.2704995>
- Zapata-López, J. S., Calvo-Paz, M., & Carrillo-Arango, H. A. (2024). School bullying and its relationship with physical activity among schooled adolescents in Cali, Colombia. *Retos*, 52, 639–646. <https://doi.org/10.47197/retos.v52.100607>

Conflicto de intereses: los autores no han informado de ningún conflicto de intereses.



© Copyright Generalitat de Catalunya (INEFC). Este artículo está disponible en la URL <https://www.revista-apunts.com>. Este trabajo tiene licencia de Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International. Las imágenes u otros materiales de terceros de este artículo están incluidos en la licencia Creative Commons del artículo, a menos que se indique lo contrario en la línea de crédito; si el material no está incluido en la licencia Creative Commons, los usuarios deberán obtener el permiso del titular de la licencia para reproducir el material. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>