

PREVENCISIÓN DEL BULLYING EN ESTUDIANTES

Victimización en escolares sicilianos con discapacidad en Educación Primaria

Inmaculada Méndez

inmamendez@um.es

Juan Pedro Martínez-Ramón

juanpedromartinezramon@um.es

Giuseppa Liccardi

gslliccardi@gmail.com

Universidad de Murcia

RESUMEN

En el ámbito educativo suelen darse problemas de victimización entre escolares sobre todo por el hecho de tener una discapacidad, lo que afecta a las relaciones y al clima escolar. El objetivo de este trabajo fue examinar las asociaciones existentes entre la victimización por acoso escolar por tener una discapacidad con las relaciones con los compañeros y el clima escolar. En el estudio participaron 239 escolares sicilianos de Educación Primaria con edades comprendidas entre los 8 y los 11 años. El 51.5% eran chicos y el 48.5% eran chicas. Se utilizó la traducción al italiano del “Bullying Inventory de Olweus” junto a un cuestionario sociodemográfico. Tras solicitar los consentimientos pertinentes, se recabaron los datos asegurando la voluntariedad, el anonimato y la confidencialidad. Se siguió un diseño de tipo transversal. El análisis de los datos se efectuó en el SPSS utilizando pruebas descriptivas. Cabe destacar que el 7.1% del alumnado había sido acosado por tener una discapacidad. La prueba Chi-Cuadrado de Pearson determinó asociaciones estadísticamente significativas entre haber sido acosado por tener una discapacidad y las relaciones entre escolares, así como con el clima de clase. La victimización entre escolares en alumnado con discapacidad hace más complicada la relación entre escolares y empeora el clima escolar. Los datos del estudio permitirán aplicar acciones preventivas y de intervención encaminadas a mejorar la formación docente con la finalidad de detectar de forma temprana dificultades en las relaciones entre escolares.

PALABRAS CLAVE: Educación, acoso escolar, inclusión educativa, clima escolar, discapacidad.

INTRODUCCIÓN

Según los datos de los que disponemos, las situaciones de acoso entre escolares se producen a nivel mundial (UNESCO, 2019). Los estudios realizados en población italiana indican que los datos de acoso escolar van en aumento; esto supone que dicho fenómeno está en constante evolución. Según el Instituto Nacional de Estadística -ISTAT- (2023) se ha constatado que el acoso escolar tiene efectos perjudiciales en el bienestar

emocional de los estudiantes que son victimizados. Así, el 25% había reportado ansiedad y el 20% sintomatología depresiva.

Se ha puesto de manifiesto que los problemas de malas relaciones entre escolares pueden acabar ocasionando climas sociales en los que pueden surgir situaciones de acoso escolar (Olweus, 2013; Olweus y Limber, 2018). Así, un clima escolar en el que primen las burlas continuas suele estar asociado con la aparición de situaciones de acoso escolar (Laninga-Wijnen et al., 2020; Suárez-García et al., 2020).

Entre los motivos para ser victimizado podemos encontrar tener bajas habilidades sociales, presentar algún defecto físico, tener alguna discapacidad, etc. (Fundación ANAR, 2016). Concretamente, el hecho de tener una discapacidad suele ser uno de los motivos por los cuales se victimiza al alumnado. Suelen darse situaciones de rechazo, burlas y aislamiento lo que ocasiona el aislamiento y la exclusión del grupo (Fundación ONCE, 2019). En función del tipo de discapacidad podemos apreciar una mayor probabilidad de victimización en acoso escolar (Prendes y González, 2020). Así, en el caso de dificultades comunicativas o de la comunicación e interacción social aumenta la probabilidad de victimización (Del Barrio y Van der Meulen, 2016; Naylor et al., 2012). Dichas situaciones suelen pasar desapercibidas por el profesorado lo que ocasiona que se vaya mermando el clima escolar (Bauman y Pero, 2011; Begotti et al., 2018).

Por lo tanto, este estudio está centrado en analizar las asociaciones existentes entre haber sido acosado por tener una discapacidad y el clima de clase.

MATERIALES Y MÉTODOS

PARTICIPANTES

Un total de 239 escolares sicilianos (Italia) de tercero a cuarto curso participaron en el estudio. El 51.5% eran chicos y el 48.5% eran chicas. El alumnado tenía edades que oscilaban entre los 8 y los 11 años ($M=9.35$; $DT=0.97$). El .8% había nacido fuera. El .8% había repetido curso.

INSTRUMENTOS

Para el estudio se midieron las variables que se describen brevemente a continuación.

Por un lado, se empleó un cuestionario en el que se midieron variables sociodemográficas tales como género, curso, edad, procedencia, repetición de curso y nivel socioeconómico y cultural de los progenitores.

Por otro lado, se utilizó el “Inventario de Bullying de Olweus” (1996) en la versión traducida al italiano por Genta et al. (1996). El instrumento analiza cuestiones acerca de cómo se siente el estudiante en las relaciones con el

grupo de su clase, cómo percibe el clima de clase y el estado emocional. Para el estudio se seleccionaron los datos relativos a la subescala de victimización. Ejemplo de ítem: ¿cómo defines el clima de clase? "Agitado". El instrumento consta con valores alfa de Cronbach de .80 en nuestro estudio.

PROCEDIMIENTO

Fue necesario disponer de la aprobación del comité de ética (ID:2353/2019) y la aprobación de los equipos directivos de los centros participantes. Fue necesario recabar la autorización parental y el asentimiento informado de los escolares. Los instrumentos se administraron durante una sesión de 50 minutos en las aulas de los escolares bajo la supervisión del investigador. Los cuestionarios fueron autoadministrados de manera anónima, confidencial y voluntaria.

ANÁLISIS DE DATOS

Se siguió un diseño transversal en el estudio. Se realizaron análisis de datos descriptivos a través de porcentajes, frecuencias, medias y desviaciones típicas. Con la finalidad de analizar las asociaciones entre las variables objeto de estudio se empleó la prueba Chi-Cuadrado de Pearson en el software estadístico SPSS (versión 28.0).

RESULTADOS

Podemos destacar que el 7.1% (n=17) del alumnado había sido acosado por tener una discapacidad. Así, el 4.2% del alumnado indicó que se daba con una frecuencia de una o dos veces por semana, el 1.3% tres veces al mes, el .4% una vez a la semana y el 1.3% varias veces a la semana. El resto del alumnado (92.9%) no había sido acosado.

Cabe indicar que se encontró una asociación estadísticamente significativa en la prueba Chi-cuadrado de Pearson entre haber sido acosado por tener una discapacidad ($\chi^2 = 42.644, p=.000$) y la relación percibida como los compañeros de clase. Esto es un indicador de que el alumnado con algún tipo de discapacidad presentaba dificultades o no tenía buenas relaciones con los compañeros de clase. En concreto, tal y como se puede apreciar en la tabla 1, cabe indicar que el 0.4% del alumnado que había sido acosado por tener una discapacidad había tenido dificultades en las relaciones con los compañeros dos o tres veces al mes y el .4% había sido acosado una o dos veces al mes. De otro lado, podemos apreciar que aquellos estudiantes que habían tenido muy buenas relaciones con los compañeros no habían sido acosados (51%).

Por otro lado, no se evidenció una asociación estadísticamente significativa en la prueba Chi-cuadrado de Pearson entre haber sido acosado por tener una discapacidad ($\chi^2 = 18.019, p=.353$) y la percepción de un clima de clase en el que primaba la serenidad. En este sentido, la percepción de un clima

como sereno o relajado no estaba asociado con el hecho de haber sido acosado por tener una discapacidad, tal y como puede apreciarse en la tabla 1.

La prueba Chi-cuadrado de Pearson indicó la existencia de una asociación estadísticamente significativa entre haber sido acosado por tener una discapacidad ($\chi^2 = 42.530, p=.000$) y la percepción de un clima de clase en el que primaba la conflictividad. En la tabla 1 podemos apreciar que el 35.1% del total del alumnado que nunca había sido acosado consideraba que en pocas ocasiones primaba un clima de clase de conflictividad. El .4% del alumnado que había sido acosado por tener una discapacidad varias veces a la semana consideraba que primaba un clima de conflictividad muy a menudo, el 0.4% que había sido acosado al menos una vez a la semana consideraba que el clima de conflictividad solía darse muy a menudo.

En lo referente a la percepción de un clima de clase tranquilo no se encontró la existencia de asociaciones estadísticamente significativas en la prueba Chi-cuadrado de Pearson con el hecho de ser victimizado por tener una discapacidad ($\chi^2 = 24.356, p=.082$). Esto hace alusión a que el hecho de percibir un clima de tranquilidad es independiente de que aparezcan situaciones de victimización por discapacidad, tal y como puede apreciarse en la tabla 1.

Cabe destacar que se encontró una asociación estadísticamente significativa en la prueba Chi-cuadrado de Pearson entre la percepción de un clima de clase agitado y ser victimizado por tener una discapacidad ($\chi^2 = 38.907, p=.001$). En hecho de considerar el clima de clase como agitado se ha asociado con la victimización por discapacidad. En la tabla 1 podemos apreciar que la mayoría del alumnado (35.1%) que nunca había sido acosado consideraba que pocas veces aparecía un clima agitado. El .4% del alumnado que había sido acosado por tener una discapacidad varias veces a la semana consideraba que muy a menudo aparecía un clima agitado, el 0.4% que había sido acosado una vez a la semana consideraba que el clima agitado ocurría muy a menudo, el 0.8% que había sido acosado varias veces a la semana consideraba que a menudo se daba un clima agitado.

La prueba Chi-cuadrado de Pearson indicó una asociación estadísticamente significativa entre haber sido acosado por tener una discapacidad ($\chi^2 = 33.034, p=.007$) y la percepción de un clima de clase en el que primaba el respeto. En la tabla 1 se puede visualizar que la mayoría del alumnado (36.4%) que nunca había sido acosado consideraba que muy a menudo aparecía un clima de clase en el que primaba el respeto. El 0.8% del alumnado que había sido acosado por tener una discapacidad varias veces a la semana consideraba que pocas veces aparecía un clima en el que primaba el respeto, el 0.8% que había sido acosado una o dos veces consideraba que pocas veces se daba el clima de respeto, el 0.8% que había

sido acosado una o dos veces consideraba que a veces se daba un clima de respeto.

Finalmente, la prueba Chi-cuadrado de Pearson indicó la existencia de una asociación estadísticamente significativa entre haber sido acosado por tener una discapacidad ($\chi^2 = 40.518, p=.001$) y la percepción de un clima de clase de burlas continuas. El alumnado percibía que la existencia de un clima de clase con burlas continuas estaba asociado a la victimización al alumnado con discapacidad. En la tabla 1 podemos apreciar que la mayoría del alumnado (46%) que nunca había sido acosado consideraba que nunca habían tenido un clima con burlas continuas. El 0.4% del alumnado que había sido acosado por tener una discapacidad varias veces a la semana consideraba que muy a menudo aparecía un clima con burlas continuas, el 0.4% que había sido acosado una vez a la semana consideraba que el clima de burlas ocurría muy a menudo, el 0.4% que había sido acosado una o dos veces consideraba que muy a menudo se daba un clima de burlas.

Tabla 1. Alumnado que ha sido acosado por tener una discapacidad según la relación entre compañeros y la percepción del clima de clase

Haber sido acosado por tener una discapacidad		Nunca	1 o 2 veces	2 o 3 veces al mes	1 vez a la semana	Varias veces a la semana
Relación percibida con los compañeros	Nada bien	4 (1.7%)	1 (0.4%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (0.4%)
	Con dificultades	10 (4.2%)	0 (0%)	1 (0.4%)	1 (0.4%)	0 (0%)
	Ni bien ni mal	13 (5.4%)	(0.4%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	Bastante bien	73 (30.5%)	(1.7%)	(0.8%)	1 (0.4%)	1 (0.4%)
	Muy bien	122 (51%)	4 (1.7%)	0 (0%)	1 (0.4%)	1 (0.4%)
Clima sereno	Nunca	19 (7.9%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	Pocas veces	49 (20.5%)	5 (2.1%)	1 (0.4%)	1 (0.4%)	0 (0%)
	A veces	16 (6.7%)	2 (0.8%)	1 (0.4%)	0 (0%)	0 (0%)
	A menudo	80 (33.5%)	1 (0.4%)	1 (0.4%)	0 (0%)	1 (0.4%)
	Muy a menudo	58 (24.3%)	2 (0.8%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (0.8%)
Clima conflictivo	Nunca	30 (12.6%)	1 (0.4%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (0.4%)
	Pocas veces	84 (35.1%)	2 (0.8%)	1 (0.4%)	0 (0%)	1 (0.4%)
	A veces	69 (28.9%)	1 (0.4%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0.4%)
	A menudo	29 (12.1%)	5 (2.1%)	2 (0.8%)	0 (0%)	0 (0%)
	Muy a menudo	10 (4.2%)	1 (0.4%)	0 (0%)	1 (0.4%)	1 (0.4%)

Haber sido acosado por tener una discapacidad		Nunca	1 o 2 veces	2 o 3 veces al mes	1 vez a la semana	Varias veces a la semana
Clima tranquilo	Nunca	13 (5.4%)	2 (0.8%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	Pocas veces	37 (15.5%)	0 (0%)	2 (0.8%)	1 (0.4%)	1 (0.4%)
	A veces	19 (7.9%)	3 (1.3%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (0.4%)
	A menudo	96 (40.2%)	2 (0.8%)	1 (0.4%)	0 (0%)	1 (0.4%)
	Muy a menudo	57 (23.8%)	3 (1.3%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Clima agitado	Nunca	46 (19.2%)	2 (0.8%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (0.4%)
	Pocas veces	84 (35.1%)	0 (0%)	1 (0.4%)	0 (0%)	0 (0%)
	A veces	45 (18.8%)	6 (0.4%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	A menudo	23 (9.6%)	1 (0.4%)	2 (0.8%)	0 (0%)	2 (0.8%)
	Muy a menudo	24 (10%)	1 (0.4%)	0 (0%)	1 (0.4%)	1 (0.4%)
Clima de respeto	Nunca	12 (5%)	1 (0.4%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	Pocas veces	11 (4.6%)	2 (0.8%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (0.8%)
	A veces	45 (18.8%)	2 (0.8%)	2 (0.8%)	1 (0.4%)	1 (0.4%)
	A menudo	67 (28%)	3 (1.3%)	1 (0.4%)	0 (0%)	0 (0%)
	Muy a menudo	87 (36.4%)	2 (0.8%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (1.3%)
Clima de burlas continuas	Nunca	110 (46%)	2 (0.8%)	1 (0.4%)	0 (0%)	1 (0.4%)
	Pocas veces	49 (20.5%)	4 (1.7%)	1 (0.4%)	0 (0%)	0 (0%)
	A veces	45 (18.8%)	2 (0.8%)	1 (0.4%)	0 (0%)	0 (0%)
	A menudo	11 (0.4%)	1 (0.4%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (0.4%)
	Muy a menudo	7 (2.9%)	1 (0.4%)	0 (0%)	1 (0.4%)	1 (0.4%)

Fuente. elaboración propia

DISCUSIÓN

En nuestro estudio se ha dejado patente el hecho de que la victimización entre escolares en alumnado con discapacidad hace más complicada las relaciones entre escolares, así como el clima escolar (Olweus, 2013; Olweus y Limber, 2018). En este sentido, la percepción de un clima de clase en el que prima la serenidad o la tranquilidad no se asocia con la victimización entre escolares en el alumnado con discapacidad. Todo lo contrario, ocurre en el aula en la que encontramos un clima en el que prima la conflictividad, las burlas continuas, la agitación y la falta de respeto. Por lo que el estudio

pone de manifiesto que el clima de clase influye en la aparición de situaciones de acoso escolar (Martínez-Fernández et al., 2021). Por lo tanto, las situaciones de acoso entre escolares acaban mermando y deteriorando el clima escolar lo que inclusive repercute en el sentimiento de seguridad en el centro escolar (Fisher et al., 2018; Rezapour et al., 2019; Suárez-García et al., 2020).

Los datos del estudio permitirán aplicar acciones preventivas y de intervención encaminadas a mejorar el clima escolar y las relaciones entre escolares (Pinazo et al., 2020). ¡En Italia, se ha demostrado que ha sido eficaz en la reducción de situaciones de acoso escolar y ciberacoso, la aplicación de programas como No Trap! (Zambutto et al., 2020) o KiVA (UNESCO, 2019). Los programas deben mitigar los efectos del acoso escolar y del ciberacoso en el bienestar emocional de los escolares (ISTAT, 2023).

Del mismo modo se hace preciso la labor encaminada a la formación docente con la finalidad de que se detecten dificultades en las relaciones entre escolares (Begotti et al., 2018; Sisto et al., 2021).

Por lo tanto, cobra especial relevancia que se realice una evaluación y un seguimiento de las situaciones de acoso escolar con la finalidad de plantear las acciones preventivas o de intervención necesarias. Dichas actuaciones requieren de la coordinación existente en equipos multidisciplinares.

Como limitaciones cabe mencionar que se ha limitado a un tramo de edad, que solamente se ha recabado información del alumnado por lo que sería de interés recabar información de la familia, los docentes, etc.

CONCLUSIONES

El acoso escolar es un fenómeno que perjudica la red de iguales creando un clima escolar negativo en el que prima la agresividad, la falta de respeto, las burlas continuas, etc. (Olweus, 2013; Olweus y Limber, 2018).

El profesorado tiene un papel fundamental para reconocer dichas situaciones y prevenir situaciones de acoso escolar. Por lo que cobra especial relevancia la formación docente encaminada a reconocer las situaciones de acoso escolar y sobre todo a estilos educativos y de enseñanza en los que no exista una falta de habilidades para la gestión, organización y el control del aula por parte del profesorado (Martínez-Fernández et al., 2021). Así, el establecimiento de normas de forma democrática y consensuada hace que el alumnado sea partícipe de las mismas. Por otro lado, se ha promovido un ambiente de respeto a la diversidad (Méndez, 2023).

REFERENCIAS

- Begotti, T., Tirassa, M., y Maran, D.A.(2018). Pre-Service Teachers' Intervention in School Bullying Episodes with Special Education Needs Students: a Research in Italian and Greek Samples. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 15(9):1908. <https://doi.org/10.3390/ijerph15091908>
- Bauman, S., y Pero, H. (2011). Bullying and cyberbullying among deaf students and their hearing peers: an exploratory study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16, 236-253. <https://doi.org/10.1093/deafed/enq043>
- Del Barrio, M. (2010). Violencia juvenil. En J. Sanmartín, R. Gutiérrez, J. Martínez, y J. Vera, *Reflexiones sobre la violencia* (pp. 256-273). Siglo XXI. <https://lc.cx/dgcVX5>
- Fisher, B. W., Mowen, T. J., y Boman, J. H (2018). School Security Measures and Longitudinal Trends in Adolescents. Experiences of Victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(6), 1221-1237. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0818-5>
- Fundación ANAR (2016). *Acoso Escolar: I Estudio sobre el "bullying" según los afectados y líneas de actuación*. Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña. <https://lc.cx/Ohgj8j>
- Fundación ONCE (2019). *El acoso y el ciberacoso escolar en el alumnado con discapacidad*. Fundación ONCE para la cooperación e inclusión social de personas con discapacidad. <https://goo.su/LyJC>
- Genta, M.L., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A., y Smith, P.K (1996). Bullies and victims in schools in central and Southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11, 97-110.
- Istituto Nazionale di Statistica -ISTAT- (2023). *Esame delle proposte di legge C. 536 Dori, C. 891 Pittalis e C. 910 Maschio, recanti "Disposizioni in materia di prevenzione e contrasto del fenomeno del bullismo, del cyberbullismo e di misure rieducative dei minori".* Audizione dell'Istituto Nazionale di Statistica. <https://www.istat.it/it/>
- Laninga-Wijnen, L., van den Berg, Y. H., Mainhard, T., y Cillessen, A. H. (2020). The role of defending norms in victims' classroom climate perceptions and psychosocial maladjustment in Secondary School. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 49(2), 169-184. <https://dx.doi.org/10.1007/s10802-020-00738-0>
- Martínez-Fernández, M^a B., Díaz-Aguado, M^a J., Chacón, J. C., y Martín-Babarro, J. (2021). Student Misbehaviour and School Climate: a multilevel study. *Psicología Educativa*, 27 (1), 1-11. <https://doi.org/10.5093/psed2020a10>

- Méndez, I. (2023). Convivencia escolar y educación inclusiva tras la COVID-19. En E. Armendariz-Nuñez, J. Tarango, A. Villanueva Ledezma, J.A. Flores Flores y D. E. Cortés Coss (Comps.). *Nueva Normalidad. La era post-Covid 19 en entornos escolares inclusivos* (pp.55-73). Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Naylor, P., Dawson, J., Emerson, E., Tantam, D., y Walters, S. (2012). Prevalence of Bullying in Secondary School by SEN type: Analysis of Combined NPD and LSYPE Data Files. *ESRC End of Award Report*, RES-000-22-3801. SRC.
- Olweus, D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire; Research Center for Health Promotion (HEMIL)*. University of Bergen.
- Olweus, D. (2013). School bullying: development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751–80. <https://doi.org/10.1146/annurevclinspsy-050212-185516>
- Olweus, D., y Limber, S. P. (2018). Some problems with cyberbullying research. *Current Opinion in Psychology*, 19, 139-143.
- Pinazo, D., García-Prieto, L. T., y García-Castellar, R. (2020). Implementación de un programa basado en mindfulness para la reducción de la agresividad en el aula. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 30-35. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.08.004>
- Prendes, M., y González, V. (2020). *Acoso y ciberacoso en la escuela: la vulnerabilidad de las personas con necesidades educativas especiales*. Octaedro.
- Rezapour, M., Khanjani, N., y Mirzai, M. (2019). Exploring Associations between School Environment and Bullying in Iran: Multilevel Contextual Effects Modeling. *Children and Youth Services Review*, 99, 54–63. <https://doi.org/10.1016/j.chillyouth.2019.01.036>
- Sisto, M., Pérez-Fuentes, M., Gázquez-Linares, J., y Molero-Jurado, M. (2021). Actitudes hacia la inclusión educativa de alumnos con discapacidad: variables relativas al profesorado y a la organización escolar en Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 221-237. <https://doi.org/10.6018/reifop.397841>
- Suárez-García, Z., Álvarez-García, D., y Rodríguez, C. (2020). Predictores de ser víctima de acoso escolar en Educación Primaria: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 1-15.

UNESCO (2019). *Detrás de los números: Poner fin a la violencia y el acoso escolar*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Zambutto, V., Palladino, B.E., Nocentini, A., y Menesini, E. (2020). Voluntary vs nominated peer educators: A randomized trial within the NoTrap! Anti-Bullying Program. *Prevention Science* 21, 639–649.