

Implicación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en bullying

Alba MARTOS CARMONA
Rosario DEL REY ALAMILLO
Universidad de Sevilla (España)

Resumen

Con la actual legislación sobre integración educativa se han conseguido mejoras en la escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, atendiendo a sus necesidades particulares. Sin embargo, algunos estudios, desarrollados con alumnado autista o con hiperactividad principalmente, están señalando que no todo son ventajas, sino que de este tipo de escolarización también se pueden derivar ciertos riesgos como, por ejemplo, mayor implicación en violencia escolar. El presente estudio pretende analizar la implicación en *bullying* del colectivo NEAE y NEE en su conjunto, comparándolo con el resto del alumnado, así como examinar la posible relación de dicha implicación con el clima escolar y el hecho de tener compañeros de clase con NEE. Para ello, 627 estudiantes de ESO (46,3% chicas) de la provincia de Sevilla (España) cumplimentaron el *European Bullying Questionnaire* y el *Delaware School Climate Survey*. De los resultados destaca la ausencia de diferencias significativas en la implicación en *bullying* entre los grupos y el papel diferencial que la percepción del clima escolar en los tres subgrupos: alumnos sin NEAE, con NEAE y con NEE. Los resultados son discutidos en relación con estudios previos existentes.

Palabras clave: *bullying*, clima escolar, necesidades específicas de apoyo educativo, necesidades educativas especiales.

Abstract

With the current educational legislation in which the inclusive education has been among the main aim of the compulsory education, the answer to the Special Educational Needs Student has improved. However, some studies, show that students with autism or hyperactivity mainly are stating that not all are advantages, but this type of schooling also certain risks can be derived, for example, greater involvement in school violence.

This study aims to examine the involvement in bullying of pupils with SEN, comparing it with the total sample and to examine the possible relationship of this involvement with the school climate and having classmates with SEN. For this, 627 students of ESO (46.3% girls) in the province of Seville (Spain) completed the European Bullying Questionnaire and Delaware School Climate Survey. Remarkably, the absence of significant differences in involvement in bullying between groups and the differential role of school climate perceptions of the three subgroups: general students, students with specific needs of educational support and students with SEN. The results are discussed in relation with previous ones.

Key words: Bullying; School climate; Special educational needs students, SEN.

Dirección de las autoras: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. c/ Pirotecnia, s/n, 41013. Sevilla. *Correo electrónico:* delrey@us.es

El presente estudio se ha realizado en el marco del Proyecto de Excelencia de la Junta de Andalucía *El afrontamiento del cyberbullying: análisis de las estrategias utilizadas y evaluación de su impacto* (SEJ-6156).

Recibido: febrero de 2013. *Aceptado:* abril de 2013.

En las últimas décadas, se han producido importantes cambios en la población de los centros educativos, siendo cada vez mayor la heterogeneidad en las aulas. A diferencia de en tiempos pasados, hoy el alumnado con sobredotación, dificultades de aprendizaje, NEE e inmigrante está escolarizado en aulas ordinarias siempre que en ellas se puedan cubrir sus necesidades.

En España, la integración educativa y la atención a la diversidad, están reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOE), que incorpora un nuevo concepto global, el de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), bajo el que queda recogido tanto el alumnado con NEE, como aquel con altas capacidades intelectuales, con incorporación tardía en el sistema educativo, con dificultades específicas de aprendizaje o en condiciones personales o de historia escolar compleja. En Andalucía, la LEA (2007), además incorpora al alumnado que requiere compensación de desigualdades sociales. Es decir, el alumnado con NEAE es un grupo heterogéneo, aunque les suelen acompañar circunstancias similares como bajo rendimiento escolar, baja autoestima, problemas de conducta, escasas habilidades sociales o dificultades para interpretar y actuar de manera exitosa en las situaciones sociales afectivas (Mishna, 2003). Circunstancias que, según algunos estudios, aumentan la probabilidad de su implicación en problemas escolares como, por ejemplo, en *bullying* (Cullinan, 2002; Norwich & Kelly, 2004), dando así muestras de la posible repercusión negativa de la integración escolar en algunos de estos alumnos y alumnas.

El *bullying* concretamente se ha descrito como una agresión intencional, de forma repetida y mantenida durante un tiempo mediante acciones negativas por parte de uno o varios alumnos con la intención de dañar a un tercero que tiene dificultades para defenderse (Olweus, 1999). De hecho, parece existir un acuerdo internacional sobre que los criterios definitorios del *bullying* son su persistencia en el tiempo, la conducta agresiva intencional por parte del agresor y el desequilibrio de poder entre agresor y víctima (Ortega, 2010). Igualmente, Ortega (1998) describió dos leyes que complementan la delimitación conceptual del fenómeno y que son las que contribuyen a su mantenimiento, la del silencio y la del dominio-sumisión.

Al estudio del *bullying* se le ha dedicado gran esfuerzo investigador y se han desarrollado numerosos estudios sobre su prevalencia, identificación, caracterización de los implicados, programas de afrontamiento y prevención (Ortega & Del Rey, 2008) y a analizar la influencia de ciertas variables como, por ejemplo, su relación inversa con la calidad del clima escolar (Buelga, Musitu & Murgui, 2009).

Numerosos estudios internacionales han analizado la prevalencia en *bullying* tras los que se puede afirmar que la implicación media de *bullying* gira en torno al 18-30%, entre 10 y 30% de victimización y entre 4 y 15% de agresión (Nansel *et al.*, 2001; Solberg & Olweus, 2003). En España, el primer estudio profundo sobre el tema lo realizaron Or-

tega y Mora-Merchán (2000), según el cual la implicación severa del alumnado era del 11,1%, con mayor participación de los chicos frente a las chicas y con un pico de implicación en los últimos cursos de educación primaria y primeros de educación secundaria, disminuyendo el número de implicados con el aumento de edad (Ortega & Mora -Merchán, 2000). Por su parte, los Informes del Defensor del Pueblo (2000 y 2007), desarrollado con una muestra representativa del Estado, señala que el alumnado declara ser agresor en diferentes situaciones de maltrato en distinta medida como son: ignorar (32,7%), insultar (32,4%) y pegar (5,3%), entre otras. Siendo los porcentajes de victimización de las distintas acciones también diferentes: ser insultado (27,1%), ignorado (10,5%) y golpeado (3,9%), entre otras. Asimismo, otros investigadores han investigado la implicación como, por ejemplo, Cerezo (2009) que la estudió entre el alumnado de ESO, siendo su prevalencia general del 22,1% y, según los roles: 9,4% en agresores, 11,9% en víctimas, y 0,8% en *bully-victim* o doble rol.

Sin embargo, la implicación no suele darse en todo el alumnado en la misma dimensión. La investigación ha dejado en evidencia que factores individuales como el sexo, la edad (Baxendale, Cross & Johnston, 2012; Del Rey & Ortega, 2008), la empatía (Jolliffe & Farrington, 2004), las características físicas, el éxito académico y la agresividad del sujeto (Farrington, 2005; Romera, Del Rey & Ortega, 2011) están muy vinculados a la implicación en *bullying*.

Así, los agresores suelen ser chicos con cierto prestigio social, mayores que sus víctimas, con mayor fortaleza física y con cierta actitud negativa hacia la escuela (Olweus, 1998). En este sentido, Lowenstein (1978) ya encontró que entre estos chicos había mayor número de alumnado con hiperactividad y disruptividad en el aula. Asimismo, se les describe con buenas habilidades sociales, alta autoestima, escaso autocontrol y baja de empatía, por lo que no tienen sentimiento de culpabilidad y se consideran los líderes (Cerezo, 1997; Olweus, 1998). Por su parte, las víctimas forman un grupo más heterogéneo que los agresores pudiendo tener diferentes resultados académicos y diversas actitudes hacia la escuela (Del Rey & Ortega, 2008). La mayoría de ellas, se auto perciben como tímidas, retraídas, con escasas habilidades sociales y baja autoestima (Cerezo, 2009; Ortega, 2005). De hecho, parecen no tener muchos amigos en clase (Olweus, 1998) y, en muchas ocasiones, se trata de alumnos con NEE, dificultades de desarrollo, de aprendizaje o con características especiales tales como pertenecer a grupos sociales diferenciados (Rose, Monda-Amaya & Espelage, 2011). En definitiva, parece que los niños y niñas con algún tipo de necesidad específica de apoyo educativo están más implicados en *bullying*, especialmente, en los roles de agresor o *bully-victim* (Kowalski & Fedina, 2011; Unnever & Cornell, 2003; Whitney, Smith & Thompson, 1994). Así, el alumnado con NEAE, en general, presenta mayor riesgo de ser acosado de forma verbal y física (Sánchez & Cerezo, 2010). Y entre el 25 y el 30% de los estudiantes

con problemas de aprendizaje es rechazado socialmente, a comparación del 16% de sus iguales sin problemas de aprendizaje (Mishna, 2003). Rechazo que se ve reflejado en que el 55% de los estudiantes con problemas de aprendizaje leves y 78% con problemas de aprendizaje medios experimenta niveles de victimización moderados, frente al 25% de sus iguales que no los presenta (Rose *et al.*, 2011).

Existen estudios específicos sobre la situación de los niños con NEE ante el *bullying*, principalmente, centrados en el alumnado con TDAH y TEA (Kowalski & Fedina, 2011; Unnever & Cornell, 2003). Uno de los aspectos más estudiados se refiere a la relación de las características de estos niños con la posibilidad de que adquieran un rol u otro en *bullying* (Holmberg & Hjern, 2008; Unnever & Cornell, 2003). Concretamente, Holmberg y Hjern (2008) concluyeron en su estudio que existía una relación entre TDAH y el acoso escolar. Estos chicos estaban involucrados en el rol de agresor tres veces más que el resto de sus compañeros y en el de víctima diez veces más. Kowalski y Fedina (2011), en el estudio que realizaron sobre la implicación en *bullying* del alumnado con TDAH y TEA, encontraron también una tasa muy alta de victimización (57% en los dos últimos meses y el 19% varias veces por semana) y de agresión (38% en los dos últimos meses y el 28,6% una o dos veces). Recientemente, la Organización Mundial de la Salud (OMS) (Jones *et al.*, 2012) ha realizado una revisión sobre la prevalencia de riesgo de violencia en niños con discapacidad en el que demuestra que los niños con discapacidad son víctimas de violencia con una frecuencia cuatro veces mayor que sus iguales sin discapacidad. Señalan una prevalencia en violencia combinada del 27%, en violencia física del 20% y en abuso emocional del 18%.

Sin embargo, puede que esta mayor implicación de los alumnos con necesidades educativas especiales pueda estar relacionada, no sólo con las variables personales de los niños y niñas, sino que la calidad del centro educativo, por ejemplo, del clima escolar pueda ser relevante respecto del mayor riesgo de este alumnado de implicación en *bullying*. De hecho, sabemos que la implicación en *bullying* se relaciona con una percepción desfavorable del clima escolar (Díaz-Aguado, 2005) y las relaciones interpersonales entre iguales en el sistema educativo (Dijkstra, Lindenberg & Veenstra, 2008; Duffy & Nesdale, 2009). En este sentido, Harel-Fisch y sus colegas (2011) realizaron un estudio comparativo en 40 países en el que encontraron que, en la mayoría de ellos, las percepciones negativas de la escuela estaban fuertemente relacionadas con la implicación en *bullying*, concretamente entre las víctimas y *bully-victims*. Como si el deseo de un mayor reconocimiento social interviniera en las conductas violentas de exclusión social (Buelga *et al.*, 2009). Respecto al alumnado con dificultades de integración, también suelen tener una percepción del clima escolar menos favorable que sus pares (Cava & Musitu, 2001).

Como ya se ha señalado, la mayoría de estudios sobre implicación de alumnado con discapacidad en *bullying* son

sobre Asperger o TDAH (Glumbic & Zunic-Pavlovic, 2010; Rowley *et al.*, 2012). Sin embargo, poco se sabe aún de cómo éste se despliega entre la población con Necesidades Educativas Especial en sentido amplio y si es de forma similar o diferencial que lo es en el resto de alumnado. Por ello, el presente estudio pretende explorar la implicación del alumnado con NEAE y, más concretamente con NEE, en el fenómeno del *bullying* y analizar si su posible relación con el sexo, el curso y el clima escolar es similar o no en los grupos de alumnos sin NEAE, con NEAE y con NEE.

Método

Participantes

La muestra está formada por un total de 627 alumnos (46,3% chicas) de entre 12 y 20 años ($M = 14,14$; $D.T. = 1,413$), pertenecientes a dos institutos públicos de la provincia de Sevilla, uno rural y otro urbano. Entre ellos, 50 alumnos y alumnas (8%, 72,0% chicos) son alumnos con alguna necesidad específica de apoyo educativo (NEAE) y, de éstos, 19 (3,2%, 73,7% chicos) son alumnos de necesidades educativas especiales (NEE). En total, ha participado alumnado escolarizado en veintisiete aulas, estando en diez de ellas escolarizados de NEE.

Instrumentos

Para valorar el *bullying* se utilizó el *European Bullying Questionnaire* (EBQ) (Brighi *et al.*, 2012) que mide el grado de victimización y agresión. Está compuesto por 14 ítems tipo líkert de cinco opciones de grado de frecuencia que tratan sobre conductas de agresión física directa, indirecta, verbal, psicológica y de exclusión social. Los niveles de fiabilidad a través del α de Cronbach fueron buenos: $\alpha_{\text{Victimización}} = 0.837$; $\alpha_{\text{Agresión}} = 0.818$; $\alpha_{\text{Total}} = 0.860$.

El clima se evaluó a través de una versión adaptada del *Delaware School Climate Survey* (Bear, Gaskins, Blank & Chen, 2011) formada por 24 ítems escala tipo líkert de cinco opciones de respuesta según el grado de acuerdo. Mide las escalas: relación alumnos-profesor, entre estudiantes, equidad de las normas, seguridad en la escuela y el gusto/aprecio por la escuela. Los niveles de fiabilidad que se obtuvieron a través del α de Cronbach fueron: $\alpha_{\text{Relación profesor-alumno}} = 0.866$; $\alpha_{\text{Relación alumnos}} = 0.762$; $\alpha_{\text{Equidad normas}} = 0.561$; $\alpha_{\text{Seguridad escolar}} = 0.822$; $\alpha_{\text{Aprecio escuela}} = 0.692$; $\alpha_{\text{Total}} = 0.899$.

Procedimiento

El estudio ha seguido un diseño trasversal *ex post facto* retrospectivo de un solo grupo (Montero y León, 2007) con una muestra incidental por motivos de accesibilidad.

Tras obtener los permisos oportunos por parte de los centros, se procedió a la recogida de datos entre abril y mayo de 2012. Previa cumplimentación de los cuestionarios, los estudiantes fueron informados de los objetivos del estudio y de su carácter anónimo, confidencial y voluntario. Durante la aplicación de la prueba hubo un investigador presente en el aula. El tiempo medio de cumplimentación osciló entre treinta y cuarenta y cinco minutos.

Análisis de datos

Previo al análisis de datos, se crearon las variables referidas a los constructos del estudio: *bullying*, clima escolar y a las dimensiones que los componen, recodificadas a partir de las puntuaciones medias de los ítems correspondientes. En *bullying*, se codificaron los roles: agresor, víctima, *bully-victim* y espectador. Se consideró como punto de corte para la implicación haber contestado en, al menos, uno de los ítems de agresión o victimización, según el caso, muchas veces. Posteriormente, se creó una variable dicotómica de implicación.

Respecto a los análisis para alcanzar los objetivos propuestos se han realizado contrastes de proporciones (χ^2) tomando como referencia los residuos tipificados corregidos (valores superiores a 1,96 para un intervalo de confianza del 95%) y análisis *t-Student* para muestras independientes, realizándose la prueba de Lévene para asumir o no la homogeneidad de la varianza. La codificación y el análisis de datos se realizaron con el paquete estadístico SPSS versión 18.0 en español.

Resultados

El nivel de implicación en *bullying* de la muestra global resultó del 36,9%; entre el alumnado con NEAE del 48,9% y entre aquellos con NEE del 55,6%. En estos niveles de implicación no resultaron significativamente diferentes al comparar alumnado con o sin NEAE ($\chi^2 [1, 503] = 2,990$; $p = 0,084$) ni con o sin NEE ($\chi^2 [1, 592] = 2,800$; $p = 0,094$), aunque ambos colectivos muestran mayores niveles de implicación. El análisis en función de los roles mostró que un 5,9% del total del alumnado encuestado era agresor, el 20,6% víctimas, el 10,5% *bully-victims* y el 63% espectadores, no existiendo diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado con y sin NEAE ($\chi^2 [3, 503] = 4,083$; $p = 0,253$), ni con y sin NEE ($\chi^2 [3, 503] = 5,296$; $p = 0,151$). A pesar de ello, se observa que el porcentaje más elevado de víctimas corresponde al alumnado con NEE (38,9% vs 24,4% entre los NEAE) y de *bully-victim* al alumnado con NEAE (13,3% vs 5,6% entre los NEE), siendo el número de agresores igual en las dos submuestras (11,1%).

En cuanto a la implicación por roles de la muestra total, se han hallado diferencias estadísticamente significativas

según el sexo ($\chi^2 [3, 587] = 11,119$; $p = 0,011$), habiendo significativamente más chicos que chicas en los roles de agresor (7,4% vs 3,6%) y *bully-victims* (13,5% vs 7,2%). Respecto al curso, se observan diferencias significativas ($\chi^2 [9, 593] = 18,051$; $p = 0,035$) habiendo más víctimas entre el alumnado de primero de ESO (28,2% vs 19,4% en segundo, 14,6% en tercero y 15,8% en cuarto) y menos espectadores (55,9% vs 60% en segundo, 70,1% en tercero y 72,3% en cuarto). En el polo positivo destaca el menor porcentaje de víctimas en tercero y el mayor de espectadores en cuarto.

En cambio, al analizar la implicación de forma dicotómica en función del sexo, no existen diferencias estadísticamente significativas en la muestra general ($\chi^2 [1, 587] = 3,561$; $p = 0,059$), ni entre el alumnado con NEAE ($\chi^2 [1, 587] = 0,342$; $p = 0,559$), ni en el caso de NEE ($\chi^2 [1, 586] = 0,064$; $p = 0,800$). A pesar de ello, los porcentajes de chicos son más altos entre los implicados: en la muestra total 57,9% frente a 42,1% en las chicas; entre los NEAE 77,3% frente a 22,7% y, entre alumnado con NEE, 80,0% frente a 20,0%. En este sentido es importante tener en cuenta el reducido número de sujetos en los grupos NEAE y NEE.

Sin embargo, se observan diferencias estadísticamente significativas en la implicación de la muestra total en función del curso ($\chi^2 [3, 593] = 11,515$; $p = 0,009$). Concretamente, las diferencias son que en primero de ESO hay más implicados (36,9%) que en cuarto (12,8%). Sin embargo, entre el alumnado con NEAE no existen diferencias significativas en la implicación en función del curso ($\chi^2 [3, 593] = 3,871$; $p = 0,276$), aunque se encuentra mayor implicación en primero de ESO (45,5%), seguido de cuarto (22,7%), segundo ESO (18,2%) y tercero (13,6%). El mismo patrón se repite entre el grupo de alumnado con NEE ($\chi^2 [3, 592] = 6,274$; $p = 0,099$), donde el mayor porcentaje de implicación está en primero (50,0%), seguido de cuarto (40,0%), segundo (10,0%) y tercero (0%).

Atendiendo a los aspectos contextuales, el hecho de que haya alumnos con NEE en el aula, no parece ser un factor relacionado en la implicación en *bullying*, ya que no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre la implicación en *bullying* y si en las aulas hay o no alumnos con NEE ($\chi^2 [3, 593] = 0,592$; $p = 0,442$), aunque hay más implicados en las aulas con alumnado NEE (39,0% vs 35,8%).

En cuanto al análisis por roles, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos pertenecientes a aulas en las cuales hay alumnos con NEE y en las que no ($\chi^2 [3, 593] = 2,826$; $p = 0,419$). Sin embargo, en las aulas con alumnos NEE escolarizados hay mayor número de agresores (6,1% vs 5,8%) y víctimas (23,9% vs 18,7%). Sin embargo, es inferior el de *bully-victim* (8,9% vs 11,3%).

El análisis de los niveles medios de percepción del clima escolar según los roles de implicación en *bullying*, en la mayoría de los casos, los valores más altos pertenecen al

alumnado con NEE o con NEAE en general. Por ejemplo, las víctimas del grupo NEE perciben el clima general con una media de 3,21 (DT=0,51), las de NEAE con 3,01 (DT=0,56) y las de la muestra total con media de 2,79 (DT=5,36). Para mayor detalle ver tabla 1.

Al analizar la relación entre implicación (dicotómica) y percepción del clima escolar en la muestra total con la prueba *t-Student* para muestras independientes, asumiéndose la homogeneidad de las varianzas, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones: percepción global de clima escolar ($t=4,162$; $p = ,000$); relación profesor alumno ($t=2,020$; $p = 0,044$); relación entre alumnos ($t=3,029$; $p = 0,003$); equidad de las normas ($t= 3,413$; $p = 0,001$); seguridad en la escuela ($t=4,738$; $p = 0,000$); gusto por la escuela ($t= 3,789$; $p = 0,000$), teniendo en todos los casos las puntuaciones más elevadas de percepción de clima escolar los alumnos no implicados que los implicados.

En cambio, el análisis con la muestra de alumnado con NEAE sólo mostró la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la dimensión *equidad de las normas* ($t=2,225$; $p = 0,031$), teniendo una puntuación media de 3,03 (D.T= 0,555) los no implicados frente a 2,66 (D.T= 0,570) de los implicados; sin que se encontraran diferencias

estadísticamente significativas en clima global ($t= 1,471$; $p = 0,151$), ni en el resto de las dimensiones: relación profesor- alumnos ($t= 0,394$; $p = 0,696$), relación entre alumnos ($t= 1,523$; $p = 0,136$), seguridad en la escuela ($t= 1,293$; $p = 0,203$), gusto por la escuela ($t= 1,009$; $p = 0,324$); no asumiendo homogeneidad de las varianzas excepto en la variable *gusto por la escuela*. En todo caso, en todas las dimensiones las puntuaciones medias más elevadas pertenecen al alumnado no implicado.

Por último, entre el alumnado con NEE, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en clima global ($t= -1,129$; $p = 0,277$), ni en ninguna de sus dimensiones: relación profesor- alumnos ($t= -1,847$; $p = 0,089$), relación entre alumnos ($t= -0,700$; $p = 0,498$), equidad de las normas ($t= 1,318$; $p = 0,206$), seguridad en la escuela ($t= 0,246$; $p = 0,809$), gusto por la escuela ($t= -2,115$; $p = 0,052$); no asumiéndose homogeneidad en la igualdad de las varianzas excepto en la dimensión *seguridad en la escuela*. El alumnado no implicado en *bullying* mostró mayores puntuaciones medias en *clima global* (3,13 vs 2,86) y en las dimensiones: *relación con los profesores* (3,36 vs 2,83), *relación con el alumnado* (2,90 vs 2,66) y *gusto por la escuela* (3,31 vs 2,81) y peores en *equidad de normas* (2,75 vs 3,06) y *seguridad escolar* (2,90 vs 3,00).

Tabla 1. Niveles medios percepción clima escolar en función de roles en las distintas muestras.

Dimensiones	Roles	Total muestra		NEAE		NEE	
		Media	D. T	Media	D.T	Media	D.T
Relación profesor alumno	Agresor	2,60	0,734	2,50	1,259	3,06	0,088
	Víctima	2,93	0,674	3,25	0,597	3,48	0,566
	Bully-victim	2,53	0,763	2,60	0,933	3,13	
	Espectador	2,88	0,596	3,00	0,685	2,83	0,684
Relación alumnos	Agresor	2,46	0,665	2,08	1,010	2,63	0,530
	Víctima	2,50	0,731	2,82	0,672	3,00	0,629
	Bully-victim	2,66	0,756	2,46	0,781	2,75	
	Espectador	2,71	0,620	2,92	0,610	2,66	0,684
Equidad normas	Agresor	2,41	0,681	2,45	0,837	2,63	1,237
	Víctima	2,67	0,647	2,68	0,434	2,75	0,382
	Bully-victim	2,53	0,716	2,79	0,600	2,75	
	Espectador	2,77	0,587	3,03	0,555	3,06	0,477
Seguridad escuela	Agresor	2,73	0,956	2,40	1,164	2,33	0,943
	Víctima	2,68	0,832	2,76	1,116	3,00	1,186
	Bully-victim	2,45	0,898	2,50	1,243	3,33	
	Espectador	2,94	0,698	2,96	0,654	3,00	0,471
Gusto escuela	Agresor	2,70	0,758	3,06	0,826		
	Víctima	2,90	0,779	3,11	0,832	3,43	0,554
	Bully-victim	2,47	0,891	2,08	0,904	2,75	
	Espectador	2,99	0,682	3,06	0,654	2,81	0,417
Clima escolar (General)	Agresor	2,55	0,556	2,06	0,854	2,67	
	Víctima	2,79	0,536	3,01	0,561	3,21	0,513
	Bully-victim	2,58	0,597	2,52	0,683	3,04	
	Espectador	2,89	0,453	3,04	0,512	2,86	0,501

Discusión y conclusiones

Este estudio se ha dirigido a analizar la implicación en *bullying* del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y necesidades educativas especiales, comparándola con el total de la muestra recogida para el estudio. Los resultados obtenidos muestran que más de la tercera parte de la población general está implicada en *bullying*, porcentaje más elevado que el de otros estudios (Cerezo, 2009), pero coincidente con los datos del Informe del Defensor del Pueblo (2007) cuando señalan una cifra similar de chicos y chicas que afirman, por ejemplo, ignorar a sus iguales. Entre el alumnado con NEAE y con NEE la implicación es aún mayor, aunque no de forma significativa, lo que no parece coincidir con los hallazgos del estudio realizado por la OMS (Jones *et al.*, 2012) donde se afirma que este alumnado es más victimizado que sus iguales.

Atendiendo los roles de implicación, en la muestra total, el porcentaje de agresores resultó de 5,9% y cerca de una décima parte en las submuestras de alumnado con NEAE y con NEE; y las víctimas representan la quinta parte de la muestra general, la cuarta en el grupo con NEAE y más de la tercera en el caso del alumnado con NEE. El doble rol, aquellos alumnos que son al tiempo víctimas y agresores de sus iguales, resultó del diez por ciento en la muestra global, del 13,3% entre los NEAE y del 5,6% entre los NEE. A este respecto, los análisis de contrastes, señalan que las diferencias en implicación en *bullying* en los roles de víctimas y agresores no son significativas, aunque los datos porcentuales muestran un mayor nivel de implicación en el caso del alumnado con NEE. Dato esperanzador que puede estar indicando que los esfuerzos y procesos psicoeducativos de integración e inclusión educativa que se están implantando en los centros educativos pueden estar contrarrestando la mayor probabilidad de que el alumnado de integración esté más presente en las situaciones de violencia (Rose *et al.*, 2011).

Es grato, por tanto, poder afirmar que alumnos con NEAE y NEE, aunque porcentualmente estén más implicados, no están significativamente más implicados en *bullying* que sus iguales, lo que puede ser un indicador de cambio de la tendencia de que ser alumno con NEAE se relaciona significativamente con la implicación en *bullying* (Sánchez & Cerezo, 2010).

Por otra parte, se analizó la posible relación entre sexo e implicación en *bullying* en los tres grupos encontrando en la muestra general, tal y como se hace en otros estudios (Cerezo & Ato, 2010; Olweus, 1998; Ortega, 2010), que los chicos están más implicados que las chicas. Dicho patrón se repite entre la población con NEAE y NEE, aunque la diferencia de implicación entre chicos y chicas es mayor, llegando a ser la implicación masculina aproximada de una tercera parte de los implicados, frente a una cuarta parte de las chicas, aunque sin existir diferencias significativas en ninguno de los casos.

En cuanto al curso, en los tres colectivos está más implicado el alumnado de primero de ESO, aunque las diferencias son estadísticamente significativas sólo en la muestra general al igual que ya se había encontrado en otros estudios (Cerezo, 2009; Defensor del Pueblo, 2007; Ortega & Sánchez, 2010). Sin embargo, en la muestra con NEAE y NEE no aparece la misma tendencia. En ambos casos se encuentra que efectivamente el porcentaje más alto se da en primero de ESO, sin embargo, el siguiente curso con mayor implicación es cuarto, seguido de segundo y tercero a diferencia de lo que se ha publicado hasta el momento (Defensor del Pueblo, 2007; Olweus, 1998; Ortega & Mora-Merchán, 2000). Esta mayor implicación en el último curso puede estar relacionada con el hecho de que este alumnado suele tener más riesgo de repetir curso y, por tanto, ser mayores que sus compañeros de clase.

Del análisis de las variables contextuales no se desprenden diferencias entre las aulas en las que hay alumnos escolarizados con NEE y en las que no, a pesar de que la implicación en las primeras es algo mayor. Este hecho puede deberse a que el alumnado con NEE tenga mayor riesgo de implicación en *bullying* y, al estar en el aula, aumente el porcentaje de implicación media de la misma. En cuanto a los roles, no existen diferencias significativas, lo que es igualmente esperanzador, pero sigue siendo mayor el porcentaje de víctimas y agresores en las aulas con alumnos con NEE como se viene afirmando (Holmberg & Hjern, 2008; Jones *et al.*, 2012; Swearer, Wang, Maag, Siebecker & Frerichs, 2012).

El clima escolar como uno de los elementos clave en la prevención del *bullying*, es mejor percibido por el alumnado con NEE, particularmente entre las víctimas y los *bully-victim*. Ello quizá motivado por el hecho de que este alumnado valore positivamente estar escolarizado en centros ordinarios y convivir con sus compañeros de un centro ordinario, ya que, como mencionan Monchy, Jan y Zandberg (2004), tienden a tener percepciones muy positivas de su escuela, de las relaciones con sus compañeros y profesores y no suelen señalar aspectos negativos, como la implicación en *bullying*.

Los resultados confirman igualmente, como se venía señalando, que los alumnos no implicados en *bullying* perciben mejor clima escolar que los que están sufriendo o ejerciendo este problema (Díaz-Aguado, 2005; Harel-Fisch *et al.*, 2011). En cambio, entre el alumnado con NEAE sólo se encontraron diferencias significativas en relación a la equidad de las normas y entre el alumnado con NEE ninguna. Es como si su necesidad específica o especial les protegiera en este sentido quizá debido a que este alumnado suele tener dificultades de habilidades sociales, teoría de la mente menos desarrollada, dificultad para relacionarse con los demás e interpretar emociones y comportamientos (Kowalsky & Fedina, 2011) y, por ello, valoren muy positivamente el hecho de estar escolarizados en centros ordinarios, lo que les hace estar más normalizados, relacionarse

con compañeros diversos y no únicamente con otros chicos y chicas con problemas similares a los suyos (Norwich & Kelly, 2004).

En síntesis, se podría afirmar que la educación integradora tiene muchos aspectos positivos como una mejora de la sociabilización, del lenguaje y normalización educativa de los niños con NEAE y NEE, pero que otros aspectos negativos como el rechazo social y aislamiento (Freeman & Alkin, 2000; Verdugo & Rodríguez, 2012) o el mayor riesgo de implicación en *bullying* (Kowalski & Fedina, 2011; Rose *et al.*, 2011) que pueden conllevarse si no se presta atención a ellos. Por tanto, es importante destacar que la integración educativa, no funciona por sí sola, sino que es muy importante llevar a cabo programas de intervención y concienciación de mejora de actitud hacia el alumnado con NEAE y con discapacidad, fomentando la igualdad y la sensibilización, tanto a nivel de aula como de centro (Verdugo & Rodríguez, 2012). En este sentido, los resultados del presente estudio ayudan a ser optimistas respecto a cómo están impactando las políticas educativas, de integración educativa y de prevención de la violencia y educación para la convivencia, en la calidad de vida del alumnado con NEAE y NEE.

Por último, señalar que la principal limitación de la investigación realizada es el escaso número de alumnado con NEAE y NEE de la muestra que ha impedido realizar análisis más rigurosos, por lo que, en el futuro, sería interesante replicarlo con una muestra más amplia. Igualmente, sería importante estudiar las actitudes del alumnado hacia sus compañeros con NEAE y NEE para conocer si el trabajo que se está realizando sobre normalización y empatía en los centros educativos es una de las claves relevantes de esta aparente mejora respecto de la implicación de este alumnado en problemas como el *bullying*.

Referencias

- Baxendale, S., Cross, D., & Johnston, R. (2012). A review of the evidence on the relationship between gender and adolescents' involvement in violent behavior. *Aggression and Violent Behavior, 17*, 297-310.
- Bear, G., Gaskins, C., Blank, J., & Chen, F. (2011). Delaware School Climate Survey-Student: its factor structure, concurrent validity and reliability. *Journal of School Psychology, 49*, 157-174.
- Brighi, A., Ortega, R., Scheitauer, H., Smith, P.K., Tsormpatzoudis, C., Barkoukis, V., Del Rey, R., *et al.* (2012). *European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ)*. Bolonia: Universidad de Bolonia.
- Buelga, S., Musitu, G., & Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical Health Psychology, 9* (1), 127-141.
- Cava, M.J., & Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada, 54* (2), 297-311.
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 9* (3), 383-394.
- Cerezo, F., & Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de psicología, 26* (1), 137-144.
- Cullinan, D. (2002). *Students with emotional and behavioral disorders: An introduction for teachers and other helping professionals*. Nueva York: Merrill/Prentice Hall.
- Defensor Del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor Del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Rey, R., & Ortega R. (2008). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 8*, 39-50.
- Díaz- Aguado, M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema, 17* (4), 549-558.
- Dijkstra, J., Lindenberg, S., & Veenstra, R. (2008). Beyond the class norm: bullying behavior of popular adolescents and its relation to peer acceptance and rejection. *Journal of Abnormal Child Psychology, 36*, 1289-1299.
- Duffy, A., & Nesdale, D. (2009). Peer Groups, Social identity and children's bullying behavior. *Social Development, 18*, 121-139.
- Farrington, D. (2005). Childhood origins of antisocial behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy, 12*, 177-190.
- Freeman, S., & Alkin, M. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education, 21* (1), 3-18.
- Glumbic, N., & Zunic-Pavlovic, V. (2010). Bullying behavior in children with intellectual disability. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*, 2784-2788.
- Harel-Fish, Y., Walsh, S., Fogel-Grinvald, H., Amitai G., Pickett, W., Molcho M., Due, P., Gaspar, M., & Craig, W. (2011). Negative school perceptions and involvement in school bullying: a universal relationship across 40 countries. *Journal of Adolescence, 34*, 639- 652.
- Holmberg, K., & Hjern, A. (2008). Bullying and attention-deficit-hyperactivity disorder in 10-year-olds in a Swedish community. *Developmental Medicine & Child Neurology, 50* (2), 134-138.

- Jolliffe, D., & Farrington, D. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior, 9*, 441-476.
- Jones, L., Bellis, M., Wood, S., Hughes, K., McCoy, E., Eckley, L., Bates, G., Mikton, C., Shakespeare, T., & Officer, A. (2012). Prevalence and risk of violence against children with disabilities: a systematic review and meta-analysis of observational studies. *The Lancet, 380*, 899-907.
- Kowalski, R., & Fedina, C. (2011). Cyberbullying in ADHD and Asperger Syndrome populations. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*, 1201-1208.
- Ley Orgánica 2/2006 de Educación, de 3 de mayo (LOE).
- Ley 17/2007 de 10 de diciembre de Educación en Andalucía (LEA).
- Lowenstein, L. (1978). Who is the bully? *Bulletin of the British Psychological Society, 31*, 147-149.
- Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities, 36* (4), 336-347.
- Monchy, M., Jan, S., & Zandberg, T. (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behavior problems. *European Journal of Special Needs Education, 19*, 317-330.
- Nansel, T.R., Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan, W.J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth. *Journal of the American Medical Association, 286*, 2094-2100.
- Norwich, B., & Kelly, N. (2004). Pupils' views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal, 30* (1), 43-65.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (1999). Sweden. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds), *The nature of school bullying: a cross-national perspective* (pp. 7-27). Londres/Nueva York: Routledge.
- Ortega, R. (1998). Agresividad, indisciplina y violencia entre iguales. En R. Ortega et al., *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla* (pp.25-36). Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Ortega, R. (2005). Víctimas, agresores y espectadores. Alumnos implicados en situaciones de violencia. *Cuadernos de Pedagogía, 391*, 33-43.
- Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2008). Violencia juvenil y escolar: una aproximación conceptual a su naturaleza y prevención. En UNESCO, *Convivencia democrática y Cultura de Paz*. Chile: UNESCO América Latina.
- Ortega, R., & Mora-Merchán, J. (2000). *Violencia escolar: Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ortega, R., & Sánchez, V. (2010). El estudio científico del fenómeno bullying. En R. Ortega (Ed.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 55-80). Madrid: Alianza Editorial.
- Romera, E.M., Del Rey, R., & Ortega, R. (2011). Factores asociados a la implicación en bullying: un estudio en Nicaragua. *Intervención Psicosocial, 20*, 161-170.
- Rose, C., Monda-Amaya, L., & Espelage, D. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education, 32* (2) 114- 130.
- Rowley, E., Chandler, S., Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Loucas, T., et al. (2012). The experience of friendship, victimization and bullying in children with an autism spectrum disorder: Associations with child characteristics and school placement. *Research in Autism Spectrum Disorders, 6*, 1126-1134.
- Sánchez, C., & Cerezo, F. (2010). Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica bullying en escolares de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 8* (3), 1015-1032.
- Solberg, M., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior, 29*, 239-268
- Swearer, S., Wang, C., Maag, J., Siebecker, A., & Frerichs, L. (2012). Understanding the bullying dynamic among students in special and general education. *Journal of School Psychology, 50*, 503-502.
- Unnever, J., & Cornell, D. (2003). Bullying, self control, and ADHD. *Journal of interpersonal violence, 18* (2), 129-147.
- Verdugo, M.A., & Rodríguez, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación, 358*, 450-470.
- Whitney, I., Smith, P.K., & Thompson, D. (1994). Bullying and children with special educational Needs. En P.K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School Bullying: Insights and Perspectives* (pp. 213-240). Londres: Routledge.