

TRABAJO DE FIN DE GRADO

***ESTUDIO DE LAS RELACIONES ENTRE LA
PREVALENCIA EN BULLYING Y DISCAPACIDAD:
UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA***



UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ DE ELCHE
GRADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD Y EL DEPORTE
CURSO ACADÉMICO 2020-2021

Alumno: Antonio Díaz Fernández.

Tutor académico: Carlos Montero Carretero

Índice:

1. Contextualización.....	2
2. Procedimiento de revisión (Metodología).....	3
3. Revisión bibliográfica (Desarrollo).....	4
4. Discusión.....	6
5. Propuesta de intervención.....	9
6. Bibliografía.....	10



1. Contextualización.

Un “fenómeno”, según la RAE, se trata de *“toda manifestación que se hace presente a la conciencia de un sujeto y aparece como objeto de su percepción”* (Real Academia Española, s.f, definición 1). Ligando el factor “social”, surge la interacción compleja de diversas variables que desemboca en los pensamientos y conductas de un colectivo. Uno de los fenómenos sociales que mayor trascendencia ha adquirido en las últimas décadas de forma transnacional es el acoso escolar o bullying. Y si una característica inherente como la discapacidad, podría mediar como predictor en la victimización de estos estudiantes respecto a sus pares sin discapacidad.

El bullying es un comportamiento agresivo repetido e indeseado en el que existen diferencias de poder que provocan daños físicos, emocionales, sociales y/o educativos (Houchins, Oakes y Johnson, 2016). Se trata de un concepto complejo y multifactorial, y la conceptualización puede diferir en función de la bibliografía consultada. Sin embargo, la mayoría de los autores parecen estar de acuerdo en tres de sus características: desequilibrio de poder víctima-agresor, intencionalidad del perpetrador y repetición de las acciones (Rose, Monda-Amaya y Espelage, 2011). Es un comportamiento que opera mediante las acciones negativas, aquellas que pretenden o intentan infligir deliberadamente un daño o molestia a un tercero (Olweus, 1994). Estas acciones pueden manifestarse de forma directa, ataques abiertos, o indirecta, privación de conexiones sociales y exclusión (Olweus, 1997). Mediante agresiones verbales, relacionales o físicas (Swearer, Wang, Maag, Siebecker y Frerichs, 2012).

La dinámica del acoso incluye a diferentes participantes: acosador, víctima y espectador; que pueden participar, experimentar o reforzar los comportamientos (Rose et al., 2011). Todos ellos corren el riesgo de sufrir problemas sociales, emocionales y psiquiátricos, que pueden perdurar hasta la madurez (Mishna, 2003). Los acosadores tienen mayor posibilidad de sufrir problemas de externalización, mientras que las víctimas tienen mayor probabilidad de sufrir problemas de internalización debido a una baja autoestima (Olweus, 1994). Si se trasladan estas dificultades al centro educativo, pueden darse problemas académicos y psicosociales en los estudiantes (Swearer et al., 2012).

A la hora de identificar cuáles pueden ser factores de riesgo para formar parte de la dinámica de acoso, existe bastante información en la literatura científica (Flynt y Morton, 2004; Mishna, 2003; Olweus, 1994; Olweus, 1997; Rose, 2011, 2012). El bullying es un proceso multifactorial en el que interaccionan variables sociodemográficas como la edad, el género, la etnia, el nivel educativo y las características individuales y del entorno (Flynt y Morton, 2004). Existen estudios que sugieren que el momento de mayor victimización por acoso se produce en la educación secundaria, disminuyendo a medida que los estudiantes se aproximan a la formación universitaria (Swearer et al., 2012). Los estudiantes definidos como víctimas suelen ser más inseguros y con un círculo social reducido, mientras que los acosadores, suelen ser más agresivos, con problemas de concentración e impulsividad (Mishna, 2003). Además, los niños suelen ser más propensos a participar en dinámicas de acoso, así como perpetrar formas físicas y verbales de agresión. Mientras que las niñas tienen más probabilidades de experimentar victimización relacional (Swearer et al., 2012). Sin embargo, una característica individual sobre la cual se ha intensificado la investigación es la discapacidad.

Según la OMS, *“es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación... es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive”*, de hecho, se estima que en torno un 15% de la población mundial viven con algún tipo de discapacidad (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2020).

Existe evidencia de que los estudiantes con discapacidades o NEE (necesidades educativas especiales) tienen más posibilidades de estar involucrados en la dinámica del acoso respecto sus pares sin discapacidad (Swearer et al., 2012). Surgen tres áreas para explorar las causas que

influyen en el acoso en torno a estos estudiantes: los factores escolares, los tipos de discapacidad y los atributos personales (Rose et al., 2011). Dónde desempeñan su actividad académica los estudiantes, en centros o/y aulas segregadas o inclusivas (Mishna, 2003), y el trato recibido por parte de los profesores (Rose et al., 2011). Las estructuras afectadas, la gravedad y si se trata de cualidades observables o no (Swearer et al., 2012). Y el déficit en habilidades sociales, como la gestión de conflictos o la superación de situaciones adversas (Flynt y Morton, 2004). La interacción de las diversas condiciones junto una peor salud mental, sitúa el foco en este colectivo (Mishna, 2003).

Aun así, existe cierta controversia respecto a los datos sobre la prevalencia de bullying en estudiantes con discapacidad. Indicar que esta característica es la que determina una mayor victimización exclusivamente puede resultar insuficiente (Rose et al., 2011). Pero diversas revisiones apuntan a que los estudiantes con discapacidades podrían tener entre 2 y 4 veces más probabilidades de ser acosados (Houchins et al., 2016; Rose et al., 2011).

Por tanto, la duda planteada en la siguiente revisión es: ¿Realmente existe una diferencia en la prevalencia del acoso entre menores con y sin discapacidad?

La hipótesis principal es que los estudiantes con discapacidad tendrán una mayor probabilidad de ser acosados respecto a sus pares sin discapacidad.

2. Procedimiento de revisión (Metodología).

En primer lugar, se realizó una búsqueda a través de la base de datos PubMed, utilizando los términos “bullying”, “prevalence” y “disabilities”. Se combinaron empleando la función booleana “AND” y se recuperaron aquellos estudios que:

- Incluían las palabras clave mencionadas en título y/o abstract.
- Estuvieran publicados desde 2015 a la actualidad (2021).
- Revisados por pares.
- Escritos en inglés o español.

Por otro lado, se excluyeron:

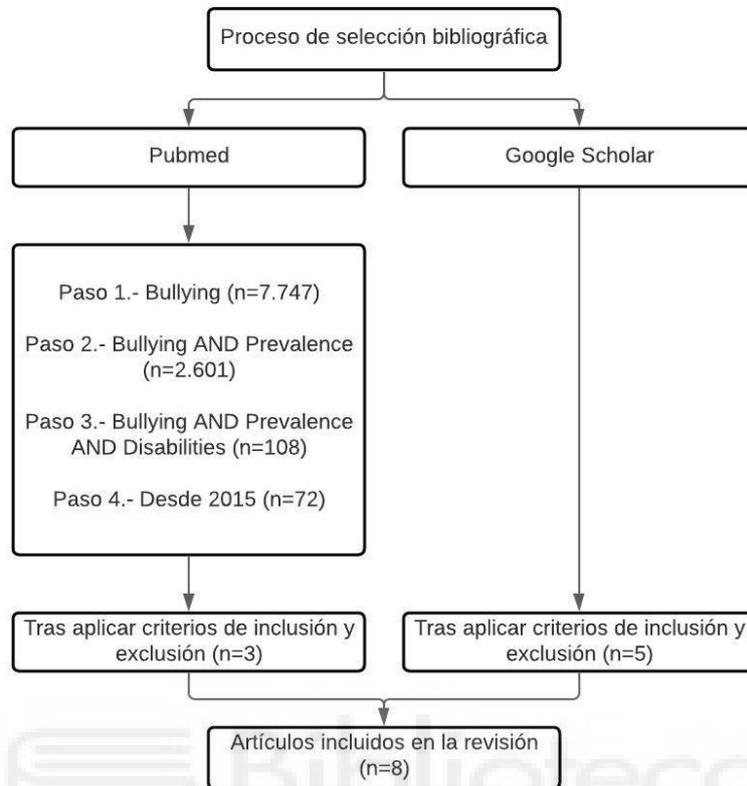
- Revisiones sistemáticas y meta-análisis.
- Trataban un fenómeno distinto al bullying tradicional (ej.: cyberbullying).
- Se desarrollaban fuera de un ámbito escolar.
- No mostraban diferencias entre personas con y sin discapacidad.
- Trataban exclusivamente un tipo de discapacidad.
- Validaban únicamente una herramienta.
- Escritos en un idioma distinto al español o el inglés.
- Publicados antes de 2015.

Tras seleccionar los estudios que cumplían los criterios de inclusión y exclusión, quedaron finalmente 3, por tanto, se decidió ampliar la búsqueda empleando la base de datos Google Scholar utilizando los mismos criterios, quedando 8 estudios incluidos en revisión.

El proceso que se realizó para recopilar y analizar la información detallado previamente aparece sintetizado en Figura 1. Todo el material utilizado se organizó siguiendo la normativa APA 6ª edición y se procedió a su análisis en este mismo orden.

Figura 1

Diagrama de flujo proceso de selección bibliográfica



3. Revisión bibliográfica (Desarrollo).

Tras realizar la búsqueda en las principales bases de datos (Pubmed y Google Scholar) los 8 artículos incluidos aportaron información acerca de la prevalencia del bullying en estudiantes con y sin discapacidad con tal de generar datos concluyentes. La Tabla 1 muestra las características más relevantes de los estudios incluidos (autores y localización, tipo de estudio, muestra, recopilación de datos, instrumento y resultados).

El trabajo se planteó en función de la siguiente pregunta de investigación: “¿Realmente existe una diferencia en la prevalencia del acoso entre menores con y sin discapacidad?”. Y se guio en base a la hipótesis de que, la discapacidad iba a incrementar la exposición al bullying respecto a sus pares sin discapacidad.

A continuación, se presentan los principales resultados junto los tratamientos y métodos de recopilación de datos por tal de esclarecer los mismos.

Bear et al. (2015) facilitaron un cuestionario de autoinforme a los padres y combinaron a todos los niños con NEE. Cuando “algunas veces” constituía el límite inferior, la media fue de 30,2% para los estudiantes con discapacidad respecto un 22,3% para los estudiantes sin discapacidad. Cuando “una o dos veces al mes” constituía el límite inferior, la media fue de 8,05% para los estudiantes con discapacidad respecto un 5,2% para los estudiantes sin discapacidad. Independientemente de la categoría, los ratios de probabilidad variaron entre 1,25 y 1,48 veces, siendo además significativos para cada medida y criterio de corte utilizado.

Tabla 1*Características de los estudios incluidos en revisión*

Autores y localización	Tipo de estudio	Muestra	Recopilación de datos	Instrumento	Resultados
Bear et al. (2015), EEUU	Correlacional	N=12.527 , 1.027 NEE y 11.500 sin NEE (5-11 años)	Respuesta de los padres	Adaptación del cuestionario APRI-BT	“Algunas veces” límite inferior, 30,2% NEE y 22,3% sin NEE. “Una o dos veces al mes” límite inferior, 8,05% NEE y 5,2% sin NEE.
González Contreras et al. (2020), España	Correlacional	N=1.077 , 77 NEE y 1000 sin NEE (media 12 años)	Respuesta de los estudiantes	Adaptación del cuestionario Ombudsman-UNICEF, 2007	Un alto porcentaje de estudiantes con NEE (22,7%) se sienten maltratados o acosados en comparación con los estudiantes sin NEE (17,8%)
Fink et al. (2015), Inglaterra	Correlacional	N=348 , 67 NEE y 281 sin NEE (media 10 años)	Respuesta de los estudiantes	Escala BBES y cuestionario M&MS	Los niños con NEE informaron de niveles de victimización moderadamente mayores que sus compañeros sin NEE
Hartley et al. (2015), EEUU	Correlacional	N=13.177 , (media 13,21 años)	Respuesta de los estudiantes	Encuesta Youth Voice Project	Los estudiantes con NEE tenían más probabilidades de informar daño físico y emocional diario (22,6% y 44,0%) en comparación con los estudiantes sin NEE (11,4% y 22,6%).
King et al. (2018), Australia	Correlacional	N=2.836 , 109 NEE y 2727 sin NEE (10-15 años)	Respuesta de los padres y los estudiantes	Base de datos LSAC, cuestionario SDQ y cuestionario sobre bullying-victimización	Mayor número de experiencias de bullying informadas por niños con discapacidad.
Malecki et al. (2020), EEUU	Correlacional	N=10.483 , (9-18 años)	Respuesta de los estudiantes	Cuestionario BPBQ	El estado de discapacidad fue un predictor positivo y estadísticamente significativo de la conducta de asistente ($p<.001$), víctima ($p<.001$) y defensor ($p<.001$).
Rodríguez-Hidalgo et al. (2019), Ecuador	Correlacional	N=17.309 , (11-20 años)	Respuesta de los estudiantes	Cuestionario EBIPQ y cuestionario EBIPQ-SEND	Cuatro de cada diez adolescentes están implicados en el acoso tradicional. El 30,4% del total de la muestra admitió estar involucrado en el acoso discriminatorio.
Rose y Gage (2016), Inglaterra	Correlacional	N=6.531 , 13% NEE y 87% sin NEE (8-18 años)	Respuesta de los estudiantes	Encuesta MSCS-SV	Los estudiantes con NEE informaron más victimización y perpetración de acoso. Tamaños del efecto similares a lo largo del tiempo (promedio $g = .36$).

Nota. El término NEE hace referencia a necesidades educativas especiales.

González Contreras et al. (2020) facilitaron un cuestionario de autoinforme a los estudiantes. Los niños con NEE tenían una frecuencia promedio de ser víctimas de bullying de 22,7% respecto a un 17,8% de sus pares sin discapacidad.

Fink et al. (2015) emplearon una escala y un cuestionario de autoinforme para los estudiantes. Los valores de victimización auto informada eran marginalmente superiores respecto a sus pares sin discapacidad ($p=.076$). Aunque la condición de NEE realizaba una contribución independiente significativa a la predicción de la victimización por encima de cualquier problema emocional y de comportamiento ($p<.001$).

Hartley et al. (2015) utilizaron una encuesta que registraba la respuesta de los estudiantes. Respecto a los informes de daño físico y emocional diario, los niños con NEE informaban un 22,6% y 44,0% respectivamente, frente a un 11,4% y un 22,6% de sus pares sin discapacidad. Los ratios de probabilidad de haber sido amenazados físicamente eran de 1,56 veces y de a ver sufrido lesiones físicas 1,41 veces. Además, 47 estudiantes con NEE (17,5% de la muestra) respecto 130 sin NEE (5,3% de la muestra) decían sufrir angustia severa debido al acoso.

King et al. (2018) propusieron un ajuste de modelos teóricos para intentar establecer relaciones de dependencia (Análisis de caminos [PA]), y analizaron efectos totales, naturales directos y naturales indirectos (TE, NDE y NIE). Facilitaron un cuestionario de autoinforme tanto a los padres como los estudiantes, siendo los primeros los favoritos para establecer el mediador del bullying. El efecto total de la discapacidad sobre la salud mental era perjudicial (TE de 2,18; IC 95%: 0,66-3,40) y una fuerte evidencia de mediación por victimización para la relación entre discapacidad y la salud mental (NIE de 2,18; IC 95%: 0,30-1,80). La discapacidad tenía un efecto perjudicial sobre el estado mental y además el acoso parecía mediar casi la mitad del TE (46%).

Malecki et al. (2020) facilitaron un cuestionario de autoinforme a los estudiantes y controlaron el grado, el sexo y el almuerzo gratuito o reducido. La discapacidad era un predictor positivo y estadísticamente significativo de conductas de victimización ($p<0.001$), así como de asistencia ($p<0.001$) y defensa ($p<0.001$). Controlando algunos factores sociodemográficos, los estudiantes con NEE experimentaron mayor victimización que sus pares sin discapacidad.

Rodríguez-Hidalgo et al. (2019), en cuánto a la dinámica del acoso, un 19,6% formaban parte como víctimas, un 6,3% como agresores y un 20,4% como agresores/víctimas. Un total de 46,3%, del cual un 30,4% reconoció estar vinculado al bullying discriminatorio en torno las NEE.

Por último, Rose y Gage (2016), examinaron de manera longitudinal el tamaño del efecto (g), facilitando una encuesta durante 3 años consecutivos a los estudiantes. Los niños con NEE eran golpeados o amenazados más que sus pares sin discapacidad, y de forma similar a lo largo del tiempo (promedio $g=.36$).

4. Discusión.

La evidencia sugiere que los estudiantes con discapacidad tienen mayores probabilidades de formar parte de las dinámicas de acoso, así como mayor vulnerabilidad a ser victimizados. El principal objetivo de este estudio fue revisar si existía una diferencia en la prevalencia entre estudiantes con y sin discapacidad.

En relación con investigaciones previas (Houchins et al., 2016; Flynt y Morton, 2004; Mishna, 2003; Rose, Swearer y Espelage, 2012; Swearer et al., 2012), se encontró que los estudiantes con NEE tienden a estar involucrados en mayor medida en el bullying respecto a sus pares sin discapacidad. Trabajos anteriores apuntan que esta población puede tener entre 2 y 4 veces más probabilidades de sufrir acoso (Houchins et al., 2016). E incluso tasas de victimización superiores al 50% (Rose et al., 2011).

En la presente revisión se encontraron resultados bastante similares. Alrededor de 2 veces más probabilidades de sufrir acoso y tasas de victimización entorno al 30% (Bear, Mantz, Glutting, Yang y Boyer, 2015; González Contreras, Pérez-Jorge, Rodríguez-Jiménez y Bernadette-Lupson, 2020; Hartley, Bauman, Nixon y Davis, 2015; Rodríguez-Hidalgo, Alcívar y Herrera-López, 2019). Aunque debe interpretarse con cautela, puesto que los datos de prevalencia podían oscilar significativamente en función de los criterios y medidas de corte aplicados (King et al., 2018). U otros factores de riesgo asociados a los comportamientos de bullying (Malecki, 2020). Por ello, debe entenderse el fenómeno dentro de un marco socio-ecológico, donde coexisten otras variables.

Independientemente de la categoría, la discapacidad en si misma supone un factor de riesgo en cuanto a la victimización (Bear et al., 2015). I realiza una contribución independiente significativa por encima de cualquier problema emocional y de comportamiento (Fink, Deighton, Humphrey y Wolpert, 2015). Suponiendo un predictor positivo para formar parte de las conductas de víctima, asistente y defensor (Malecki, Demaray, Smith y Emmons, 2020). De hecho, la mayoría de los autores encuentran frecuencias promedio de ser víctimas de bullying mayores respecto a sus pares sin discapacidad. I este efecto podía mantenerse durante años, provocando una menor resiliencia y peor salud mental (King et al., 2018; Mishna, 2003; Rose y Gage, 2016). Llegando incluso a experimentar angustia severa respecto a sus pares sin NEE (Hartley et al., 2015). Aparece una única excepción en el estudio de Fink et al. (2015), donde la diferencia en la victimización auto informada es marginal respecto a sus pares sin discapacidad. Probablemente porque una amplia parte de la muestra requería ayudas educativas mínimas, siendo menor la diferenciación entre grupos.

Los estudiantes con NEE pueden sentirse excluidos en entornos de educación inclusiva (Hartley et al., 2015). I podría estar influenciado por el estigma social entorno a la discapacidad y el bullying discriminatorio (Malecki et al., 2020; Rodríguez-Hidalgo et al., 2019). El momento donde mayor victimización se produce es durante la educación secundaria (Swearer et al., 2012). Apareciendo un pico de acoso y victimización en torno los 14 y 16 años para los estudiantes con NEE (Rodríguez-Hidalgo et al., 2019). Que además tienden a reducir sus conductas de defensa respecto la educación primaria, siendo más vulnerables (Malecki et al., 2020). Rodríguez-Hidalgo et al. (2019) determinaron que un 19,6% formaban parte como víctimas, un 6,3% como agresores y un 20,4% como agresores/víctimas. Resulta especialmente llamativo el porcentaje de alumnos con discapacidad que sufren bullying, pero a su vez actúan como perpetradores. De forma habitual, los estudiantes con NEE suelen mostrar comportamientos más agresivos e intimidantes, lo que puede deberse a una mala comprensión de los estímulos sociales (González Contreras et al., 2020). Los autores lo definen como acoso reactivo, una respuesta adaptativa a la victimización frecuente. Y estos estudiantes tienden a manifestar este comportamiento de forma más habitual (Fink et al., 2015; Malecki et al. 2020).

El acoso verbal parece ser el tipo de agresión más común, mientras que las agresiones físicas directas e indirectas son menos frecuentes en estudiantes con y sin discapacidad (Bear et al., 2015; González Contreras et al., 2020). Otros estudios como el de Hartley et al. (2015), apuntan que el acoso físico es más prevalente entre los estudiantes con NEE, quizás porque supone un comportamiento aceptable dentro de la estructura social de la escuela. A pesar de las diferencias, los autores reconocen la existencia de una escalada en las agresiones, incrementando su gravedad con la exposición prolongada. Respecto al género, los niños tienden a perpetrar formas físicas y verbales de bullying, mientras que las niñas suelen optar por el acoso relacional (Hartley et al., 2015; Swearer et al., 2012; Rose et al., 2011). Pero ambos mostraban una menor probabilidad de apuntar a estudiantes de diferente género (Hartley et al., 2015). Y en cuanto al profesorado, los estudiantes con discapacidad tenían 1,85 veces más probabilidades de informar que fueron acosados verbalmente y 3,82 veces más de ser acosados físicamente por adultos en la escuela.

Las experiencias de victimización varían en función de la discapacidad (Bear et al., 2015). La mayoría de los autores parecen estar de acuerdo en que los estudiantes con discapacidades basadas en trastornos emocionales (trastornos de ansiedad y obsesivos compulsivos, bipolaridad, esquizofrenia y depresión) serían los más propensos a sufrir bullying (Bear et al., 2015; Malecki et al., 2020; Rose et al., 2011, 2016). Seguidos de niños con “otros problemas de salud”, discapacidad auditiva, discapacidad visual y discapacidad intelectual leve respectivamente, en comparación con sus pares sin discapacidad (Bear, 2015). En línea con investigaciones previas que apuntaban una mayor probabilidad de victimización alrededor de las discapacidades “observables” (Houchins et al., 2016). En cuanto a los estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA), existe controversia al respecto, puesto que algunos autores encontraron mayor victimización auto informada por estos estudiantes (Malecki et al., 2020), mientras que otros encontraron niveles similares a sus pares sin discapacidad (Bear et al., 2015).

Las investigaciones utilizan diferentes variables metodológicas que podrían alterar los datos sobre prevalencia. Existen autores que previamente a suministrar el autoinforme preguntaron a los estudiantes sobre sucesos específicos de acoso, sin incluir definiciones de bullying, por lo que cada alumno respondió de acuerdo con su percepción personal (Bear et al., 2015). La ausencia de una definición podría suponer un límite, aunque otros determinan que establecer una definición previa "*tiene poca base empíricamente establecida*" (Hartley et al., 2015). Los estudiantes con NEE tienen una amplia gama de dificultades y, por lo tanto, los ítems de las herramientas en cuestión deberían redactarse de manera clara y concisa, evitando redacciones complejas o ambiguas, negaciones y oraciones largas (Fink et al., 2015). En cuanto a los criterios de corte y la medida utilizada, "Algunas veces" o "solo una" o "dos veces" sin referencia a un período determinado, como un mes, podría no ser un corte adecuado. Además, la victimización poco frecuente no debería utilizarse como límite inferior. En ese caso la prevalencia se dispara, al igual que utilizando únicamente ítems globales (Bear et al., 2015; Olweus, 1997).

Las limitaciones tienden a coincidir. Utilizar a un único informante es una traba a la hora de extraer datos concluyentes para la investigación (Bear et al., 2015; Fink et al., 2015; King et al., 2018; Malecki et al., 2020). Bear et al. (2015) exponen que no existen demasiados estudios que incluyan a ambos informantes, de hecho, en la presente revisión únicamente hubo una investigación que lo implementaba. Y los mismos alegan no conocer cuál es más fiable (King et al., 2018). Por otro lado, existe evidencia que apunta a que los estudiantes con discapacidad están sobrerrepresentados en la dinámica de acoso (Rose et al., 2011). Hubo categorías de alta incidencia, pero también en algunos casos, estudiantes con discapacidades de baja incidencia o severas no pudieron incluirse finalmente (Bear et al., 2015; Malecki et al., 2020). Otros afirmaron no tener acceso a muestras extensas independientemente de estas categorías (King et al., 2018). Fink et al. (2015) añaden el grado de apoyo educativo como variable inductiva de infra o sobrerrepresentación. La propia definición del constructo puede ser compleja, hasta el punto de no abordar todas sus posibilidades (King et al., 2018; Rose y Gage, 2016). Utilizar únicamente autoinformes y no combinarlos con otras medidas cualitativas como entrevistas (Fink et al., 2015; Rodríguez-Hidalgo et al., 2019; Rose y Gage, 2016). Y no poder inferir causalidad debido a las características de los propios estudios (Hartley et al., 2015; Rodríguez-Hidalgo et al., 2019), son algunos de los problemas expuestos por los autores.

Gracias a la aportación empírica creciente, se conoce en mayor medida el fenómeno, así como sus formas operativas de acción y los principales implicados en la dinámica. Es por lo que surge la necesidad de atacar el problema previamente a su aparición o frenarlo una vez se ha manifestado.

Para generar un cambio, debe reestructurarse el entorno social (Olweus, 1994) y aumentar la conciencia, comprensión y aceptación entre estudiantes y maestros (Swearer et al., 2012), sin olvidar el apoyo de los padres o tutores durante el proceso (Bear et al., 2015). Y

cuando se trata de los estudiantes con discapacidad, cobra vital importancia el apoyo a la incorporación del colectivo en la estructura de la escuela, más allá de las aulas inclusivas (Hartley et al., 2015). Así como herramientas específicas que apoyen la integración social, promuevan el desarrollo de habilidades sociales y monitoreen su evolución (Fink et al., 2015; Hartley et al., 2015; Malecki et al., 2020; Rose et al., 2011).

Algunos expertos proponen que las habilidades más relevantes a desarrollar son el manejo de la ira, la resolución de conflictos, el fomento de la identidad social y la socialización con pares sin discapacidad (Malecki et al., 2020; Rose et al., 2011). Para ello se pueden elaborar estrategias como los grupos de aprendizaje cooperativo (Hartley et al., 2015), por tal de alentar la participación social, la escucha activa (víctimas) y el desarrollo de la asertividad (agresores) (Mishna, 2003). O utilizar a estudiantes sin discapacidad como modelos prosociales (Swearer et al., 2012).

Con este fin, podrían tomar especial relevancia aquellas clases donde se interactúa con pares de forma activa (ej.: música y educación física) (Olweus, 1997). Convirtiéndose en entornos de desarrollo potencial, que sumados a otras herramientas de prevención e intervención podrían disminuir la incidencia tanto en estudiantes con como sin discapacidad (Olweus, 1994; Rose et al., 2011).

5. Propuesta de intervención.

Los estudiantes con discapacidad están mayormente involucrados en dinámicas de bullying respecto a sus pares sin discapacidad. El estigma social que rodea a este colectivo genera un entorno de discriminación y vulnerabilidad que no facilita la inclusión en la estructura de los centros educativos. Por tanto, resulta interesante visibilizar la discapacidad con el objetivo de proveer a estas personas de las mismas oportunidades de contribución y participación en materia de educación. Con este objetivo, deben establecerse acciones que repercutan en los diferentes agentes involucrados. Surgen 3 niveles de actuación: centro, aula e individual.

En el primer nivel se encontrarían los profesores, los padres y los alumnos. Los centros educativos deberían fomentar la concienciación y la formación dentro de la estructura escolar. Implicar al alumnado en el diseño de posters y folletos, una página web o blog o incluso en la organización de jornadas de sensibilización, donde se lleven a cabo talleres, charlas con personas con discapacidad externas al centro y se establezca contacto con asociaciones (ej.: CERMI) (Reina, Roldán, Candela y Carrillo de Albornoz, 2018).

En materia formativa, ya que una gran parte de docentes no se siente competente a la hora de impartir clases a personas con discapacidad, se debería educar sobre actuación y estrategias de intervención didáctica. Además de visibilizar el fenómeno del bullying, mediante una definición operativa, tipos de comportamientos más frecuentes y que estudiantes son más victimizados. En el caso de las personas con discapacidad, que categorías son más vulnerables. Y de igual forma, planes operativos de identificación y actuación ante el acoso.

En el segundo nivel se encontrarían los profesores y los alumnos. Dentro de las aulas se debería fomentar la inclusión. Así como la identificación de víctimas y agresores potenciales. En este punto los docentes deberían ser capaces de llevar a cabo un plan de estudios que considere las capacidades individuales, dando las mismas posibilidades de participación a todo el alumnado. En el caso de los estudiantes con discapacidad, fomentando el desarrollo de habilidades sociales con sus pares con y sin discapacidad. Llevando a cabo actividades colaborativas mediante grupos de trabajo de participación proactiva. En educación física, una de las clases más relevantes para establecer contactos interpersonales, se podrían utilizar actividades de inclusión inversa, donde los estudiantes sin discapacidad simulan cierta condición dentro de actividades físico-deportivas. Y la adaptación de materiales, espacios y reglas para alentar la participación de los estudiantes con discapacidad en el resto de los ejercicios.

A la hora de reconocer a los implicados en dinámicas de acoso, se debería actuar de forma comprensiva. Estableciendo conversaciones con él/los implicados por tal de esclarecer las motivaciones de tales comportamientos (agresores). Expresar las formas de maltrato sufridas y externalizar los pensamientos e ideas derivadas (víctimas). Y facilitar la identificación y ayuda de posibles implicados (testigos). Todo ello mediante el respaldo de estructuras y profesionales especializados dentro del propio centro, como los psicólogos escolares, y el apoyo de los padres.

En el tercer nivel se encontrarían los alumnos. Son el agente de desarrollo potencial de los comportamientos a modificar. Los esfuerzos anteriores no tendrían sentido si no se genera una variación en la mentalidad de estos. Aunque también son el principal gestor del cambio, por ello deben estar predispuestos a participar activamente. Podrían establecerse grupos de apoyo en los que alumnos sin discapacidad se responsabilizaran de ayudar a los estudiantes con discapacidad durante periodos no lectivos como los recreos y los cambios de aula. Es decir, utilizarlos como modelos prosociales que fomenten nuevamente el desarrollo de habilidades interpersonales. De forma accesoria a intervenciones específicas con los alumnos con discapacidad orientadas al crecimiento personal y el desenvolvimiento contextual.

Indispensablemente para que estos niveles tengan sentido, se debería establecer una estructura circular, donde cada nivel es susceptible de evaluación, generando datos que informen a cerca de su funcionalidad. Permitiendo modificar las actuaciones por tal de mejorar la repercusión en el caso de ser insuficientes. Y finalmente, dar el apoyo necesario a los estudiantes con discapacidad para mejorar su situación de convivencia escolar.

6. Bibliografía.

- Bear, G. G., Mantz, L. S., Glutting, J. J., Yang, C., & Boyer, D. E. (2015). Differences in bullying victimization between students with and without disabilities. *School Psychology Review, 44*(1), 98-116. doi: <https://doi.org/10.17105/SPR44-1.98-116>
- Discapacidad y salud. (s.f.). Recuperado 2 de junio de 2021, de Who.int website: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>
- Fink, E., Deighton, J., Humphrey, N., & Wolpert, M. (2015). Assessing the bullying and victimisation experiences of children with special educational needs in mainstream schools: Development and validation of the Bullying Behaviour and Experience Scale. *Research in Developmental Disabilities, 36C*, 611-619. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.10.048>
- Flynt, S. W., & Morton, R. C. (2004). Bullying and children with disabilities. *Journal of instructional psychology, 31*, 330+.
- González Contreras, A. I., Pérez-Jorge, D., Rodríguez-Jiménez, M. del C., & Bernadette-Lupson, K. (2020). Peer bullying in students aged 11 to 13 with and without special educational needs in Extremadura (Spain). *Education 3-13, 1-12*. doi: <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1817965>
- Hartley, M. T., Bauman, S., Nixon, C. L., & Davis, S. (2015). Comparative study of bullying victimization among students in general and special education. *Exceptional Children, 81*(2), 176-193. doi: <https://doi.org/10.1177/0014402914551741>
- Houchins, D. E., Oakes, W. P., & Johnson, Z. G. (2016). Bullying and students with disabilities: A systematic literature review of intervention studies. *Remedial and Special Education: RASE, 37*(5), 259-273. doi: <https://doi.org/10.1177/0741932516648678>
- King, T., Aitken, Z., Milner, A., Emerson, E., Priest, N., Karahalios, A., ... Blakely, T. (2018). To what extent is the association between disability and mental health in adolescents mediated by bullying? A causal mediation analysis. *International Journal of Epidemiology, 47*(5), 1402-1413. doi: <https://doi.org/10.1093/ije/dyy154>

- Malecki, C. K., Demaray, M. K., Smith, T. J., & Emmons, J. (2020). Disability, poverty, and other risk factors associated with involvement in bullying behaviors. *Journal of School Psychology, 78*, 115-132. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.01.002>
- Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: double jeopardy: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities, 36*(4), 336-347. doi: <https://doi.org/10.1177/00222194030360040501>
- Olweus, D. (1994). Bullying at School. En *The Plenum Series in Social/Clinical Psychology* (pp. 97-130). Boston, MA: Springer US. doi: https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9116-7_5
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education, 12*(4), 495-510. doi: <https://doi.org/10.1007/bf03172807>
- RAE-ASALE, & RAE. (s. f.). fenómeno. Recuperado 2 de junio de 2021, de Rae.es website: <https://dle.rae.es/fen%C3%B3meno>
- Reina, R., Roldán, A., Candela, A., & Carrillo de Albornoz, A. (2018). *Práctica deportiva de universitarios con discapacidad: Barreras, factores facilitadores y empleabilidad* (181 pp.). Madrid: Vía Libre. ISBN: 978-84-88934-39-0.
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Alcívar, A., & Herrera-López, M. (2019). Traditional bullying and discriminatory bullying around special educational needs: Psychometric properties of two instruments to measure it. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(1), 142. doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph16010142>
- Rose, C. A., & Gage, N. A. (2016). Exploring the involvement of bullying among students with disabilities over time. *Exceptional Children, 83*(3), 298-314. doi: <https://doi.org/10.1177/0014402916667587>
- Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E., & Espelage, D. L. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education: RASE, 32*(2), 114-130. doi: <https://doi.org/10.1177/0741932510361247>
- Rose, C. A., Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (2012). Bullying and students with disabilities: The untold narrative. *Focus on exceptional children, 45*(2). doi: <https://doi.org/10.17161/foec.v45i2.6682>
- Swearer, S. M., Wang, C., Maag, J. W., Siebecker, A. B., & Frerichs, L. J. (2012). Understanding the bullying dynamic among students in special and general education. *Journal of School Psychology, 50*(4), 503-520. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.04.001>