

**BULLYING EN PERSONAS CON
DISCAPACIDAD SENSORIAL:
REVISIÓN SISTEMÁTICA Y
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**



UNIVERSITAS
Miguel Hernández

ALUMNA: MARÍA MONFERRER CALVO

TUTOR: CARLOS MONTERO CARRETERO

CURSO:2021-2022

TITULACIÓN: GRADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA

UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	3
2. MÉTODO	4
3. RESULTADOS	5
4. DISCUSIÓN.....	15
5. PROPUESTA PRÁCTICA	16
6. BIBLIOGRAFIA	16



1. INTRODUCCIÓN

El bullying ha sido definido como "comportamiento (s) agresivo no deseado por parte de otro joven o grupo de jóvenes, que no son hermanos o pareja actual, con la intención de causar un daño físico, psicológico, social o educativo, donde existe un desequilibrio de poder entre agresores y víctimas, y se repite varias veces o es muy probable que se repita (Gladden et al., 2014). Según el tipo de agresión se pueden diferenciar cuatro subtipos de bullying: físico, verbal, relacional y cibernético, este último es conocido como ciberacoso (Stubbs-Richardson et al., 2018).

En los últimos años, en nuestro país, los esfuerzos para visibilizar la importancia del acoso escolar han sido notorios diseñándose fuertes campañas de concienciación dirigidas, no sólo, por los organismos nacionales (#ActúaContraElAcoso), también por grandes empresas y Fundaciones de diversa índole como: Idilia Food y su campaña "Repite conmigo: Soy único", o las Fundaciones Mutua Madrileña y ANAR que trabajan para la concienciación de la importancia de este grave problema. Sin embargo, las tasas de acoso escolar en nuestros centros educativos, así como en el resto del mundo, siguen siendo altas (Méndez y Cerezo, 2010; Valdés-Cuervo, Martínez-Ferrer, Carlos-Martinez, 2018). En esta línea, Biswas y colaboradores (2020) realizaron un estudio en el que analizaron los datos de más de 300 mil estudiantes y observaron que la prevalencia de victimización alcanzaba porcentajes de más del 30, 5%. En España, un trabajo similar y reciente ha determinado que entre el 3-5% de 12 a 18 años han sufrido o sufre acoso escolar severo, y que este porcentaje se dispara cuando hablamos de acoso moderado, alcanzando cifras de entre 15 y el 20% (Hernández-De Frutos, del Olmo-Vicén, 2014).

El acoso escolar o bullying tiene unas graves consecuencias para todas las personas implicadas en ese proceso de victimización, pues todos los agentes sociales involucrados; agresores, espectadores y víctimas sufren daños (Zych, Ortega Ruiz y del Rey, 2015). Siendo estas últimas las que en mayor medida lo experimentan (Gini y Pozzoli, 2009; Wolke y Lereya, 2015; Chu et al., 2019; Espelage y Hong, 2019). Aunque la mayoría de problemas son comunes en los tres agentes sociales, la literatura los estudia por separado. Así pues, encontramos que las víctimas del acoso escolar experimentan diversos problemas de salud mental relacionados con trastornos de alimentación, baja autoestima, soledad, mala calidad en sus relaciones sociales, ansiedad, depresión... todo ello puede llevar a estar personas a provocarse autolesiones e incluso suicidios (Estévez et al., 2019). Por otra parte, las consecuencias que se dan en los individuos acosadores, derivadas por este problema de victimización, son problemas de salud mental, como los que sufren las víctimas, es decir, ansiedad, depresión y problemas psicosomáticos. Además, los acosadores tienen un mayor riesgo de suicidio y están muy relacionados con problemas de violencia y con el consumo de ciertas drogas, como el alcohol o la marihuana (Moore et al., 2014; Zych et al., 2017). Por último, los espectadores de este problema también sufren consecuencias como son la ansiedad y depresión (Werth et al., 2015).

La literatura científica ya ha demostrado que hay ciertos precursores del bullying. Así, se han señalado diferentes factores personales y del entorno (o sociales) como antecedentes de este fenómeno social. Dentro de los factores personales, la empatía, la moralidad o la impulsividad (Kokkinos, Voulgaridou y Markos, 2016) parecen ser aspectos que inciden en las conductas de acoso y victimización (Gini, Pozzoli, y Hymel, 2014). Dentro de los factores personales también encontramos las características físicas, ya que aquellos estudiantes con ciertas diferencias físicas (ej.: problemas motores o sobrepeso) tienden a sufrir más acoso que aquellos que no lo presentan (Bejerot, Edgar y Humble, 2011; Kukawadia et al., 2011). Por otra parte, el entorno de la escuela también va a ser muy importante; así, las relaciones con los compañeros, el estilo de enseñanza y el clima generado en los centros van a incidir en el acoso escolar (Hein, Koka y Hagger, 2015; Kokkinos, et al., 2016; Montero-Carretero y Cervelló

,2020). Finalmente, las experiencias pasadas también influyen mucho pues los jóvenes que ejercen de acosadores a menudo han sido víctimas en el pasado (Cook et al., 2010; Chan y Wong, 2020; Zych et al., 2017).

Centrándonos más en el estudio de esta investigación, la literatura demuestra que los estudiantes con discapacidad son más propensos a ser acosados que sus compañeros sin discapacidad, reportándose cifras superiores al 50% en éstos primeros (Rose et al., 2015). Esto puede explicarse entendiendo que el estudiantado con discapacidad puede presentar dificultades en los procesos psicológicos básicos que subyacen el aprendizaje, pueden presentar trastornos del habla y el lenguaje, así como limitaciones en el desarrollo de las habilidades sociales adecuadas (McNamara, 2017). Como indicaban autores como Juvonen y Graham (2014), aquellos niños que presentan diferencias visibles presentan mayor riesgo de ser objeto de bullying.

Ante la evidencia del acoso en estudiantes con discapacidad, el propósito de la presente revisión sistemática es analizar el estado de la cuestión del acoso escolar en el estudiantado que presenta discapacidad sensorial, acogiendo tanto la discapacidad visual como la auditiva, en centros educativos de primaria y secundaria. Se partirá con la hipótesis de que el estudiantado con discapacidad sensorial presentará mayores niveles de acoso, y probablemente éste será en mayor grado en aquellos estudiantes que utilicen instrumentos de apoyos como batones, gafas, parches, implantes cocleares o audífonos.

2. MÉTODO

Protocolo de búsqueda

Para realizar la revisión sistemática se ha seguido el procedimiento propio del sistema PRISMA (Urrútia y Bonfill, 2010) principalmente utilizando cuatro bases de datos como han sido: Pubmed, Dialnet, Sport Discus y Web of Science.

Para realizar la búsqueda de los artículos en las anteriores bases de datos, utilizamos una serie de palabras claves, las cuales fueron *bullying*, *hearing impairment*, *visual impairment*, *sensory disability*, *school*, *physical education*, *deaf* y *blind*. La combinación que utilizamos fue “bullying AND hearing impairment AND school”, la cual aportó doce artículos, luego usamos “bullying AND visual impairment AND school” que aportó cinco artículos, la búsqueda de “bullying AND sensory disability AND school” aportó un artículo a nuestra revisión. La búsqueda “bullying AND deaf AND school” aportó dos artículos a nuestra revisión. No obstante, cabe mencionar que todas estas búsquedas tuvieron más artículos pero aquí únicamente mencionamos los que cumplían nuestros criterios y no estaban repetidos en las diferentes búsquedas y/o bases de datos. Adicionalmente, en la búsqueda también se utilizaron las siguientes combinaciones: “bullying AND blind AND school”, “bullying AND hearing impairment AND physical education”, “bullying AND visual impairment AND physical education”, “bullying AND sensory disability AND physical education”, “bullying AND deaf AND physical education” y por último, “bullying AND blind AND physical education” pero esta búsqueda no nos aportó ningún artículo nuevo pues, todos los que cumplían nuestros criterios se encontraban repetidos.

Selección de artículos

Los criterios de inclusión utilizados para la selección de los trabajos fue: (1) artículos publicados en lengua inglesa y española, (2) en acceso abierto, (3) cuya temática principal fuera el bullying y se trabajase de forma directa o indirecta la discapacidad sensorial, (4) trabajos empíricos originales en los que se utilicen metodologías cualitativas, cuantitativas o mixtas. Se excluyeron aquellos artículos que: (1) no trabajaban con edades escolares (primaria y secundaria), (2) revisiones sistemáticas.

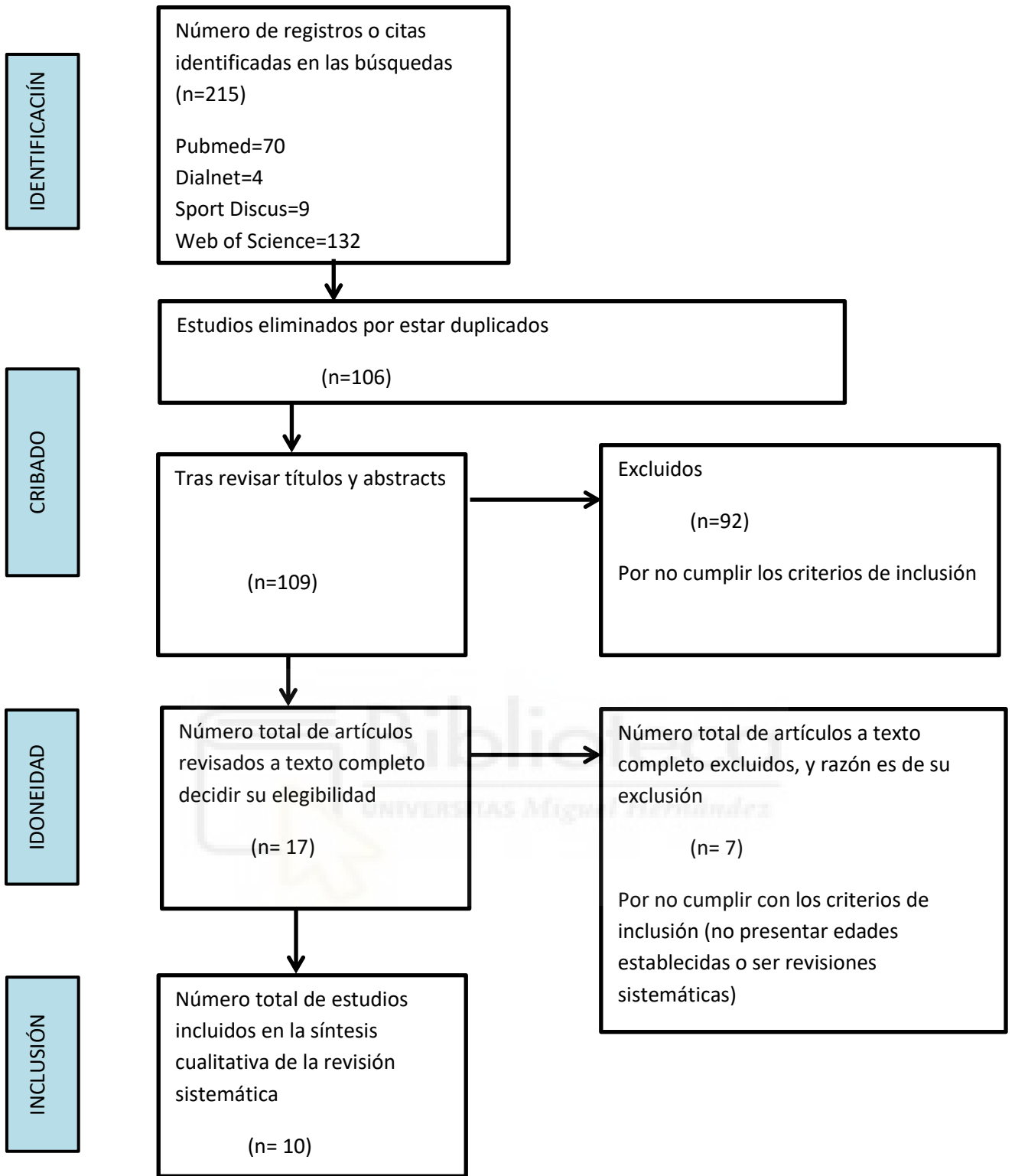
Extracción de datos

Los artículos identificados fueron analizados a través del título, el resumen y el cuerpo para asegurar que cumplieran con los criterios de inclusión. De éstos trabajos se extrajo la siguiente información: (1) autor/es, (2) año de publicación, (3) objetivo/s de la investigación, (4) características de la muestra (edades, tipo y severidad de la discapacidad), (5) el contexto en el que se realizó la investigación, (6) instrumento/s de medida, (7) resultados.

3. RESULTADOS

El número de documentos identificados inicialmente fue de 215 de los cuales tras eliminar los duplicados (106) quedaron un total de 109 trabajos. Tras el cribado basado en la lectura del título y el resumen, 92 trabajos fueron excluidos por no cumplir con los criterios de inclusión. Finalmente, quedó un total de 17 trabajos, de los cuales 7 fueron excluidos por no ajustarse a los criterios previamente mencionados, ya que 3 de ellos eran revisiones sistemáticas y los otros, no abarcaban las edades de interés. Así, para el objetivo final de este trabajo, quedaron 10 artículos para su análisis cualitativo.





Autor/es	Objetivo	Muestra	Contexto	Instrumento	Resultados
Broekhof , Bos, Camodeca y Rieffe, (2018).	Examinar las asociaciones longitudinales entre las experiencias emocionales con el acoso y la victimización, en estudiantes sordos o con problemas de audición (ES) en comparación con sus compañeros oyentes.	Un total de 307 participantes, entre 9 y 15 años. De ellos, 80 tenían problemas de audición. Los otros 227, no tenían problemas de audición.	Los estudiantes con problemas de audición fueron reclutados de departamentos de otorrinolaringología de diferentes hospitales, de centros de habla y audición y de escuelas especiales. Por otra parte, los estudiantes sin problemas de audición se reclutaron de escuelas ordinarias.	Auto-informe y cuestionarios de agresor / víctima (Rieffe et al., 2012), estos se utilizaron para medir el nivel de conductas de intimidación y el grado en que los adolescentes fueron victimizados por otros.	Los ES fueron víctimas con mayor frecuencia que sus compañeros oyentes, sin embargo, el acoso relacionado con las emociones básicas y sociales se dio igual en ambos grupos, independientemente del estado de audición.
Bauman y Pero, (2011).	Comprender la dinámica de participación en el acoso tradicional entre ES y compararlos con los estudiantes oyentes.	La muestra del estudio fueron 221, 30 participantes eran sordos. Ellos eran estudiantes de secundaria que tenían entre 12 y 18 años.	El estudio se realizó en un instituto autónomo para sordos que comparte campus con estudiantes sin discapacidad.	Autoinforme, <i>Student Use of Technology</i> , (Bauman,2011), y modificada para esta población.	Según las encuestas autoinformadas, existe mayor frecuencia de acoso en los ES que entre los participantes oyentes. Aunque no hubo diferencias estadísticas en los resultados obtenidos, los estudiantes sin discapacidad presentaron tendencia a presentar roles de acosadores,

					mientras que aquellos con DA, roles de victimización.
Akram y Munawar, (2016).	<p>Examinar los efectos que provoca la victimización en la salud física y psicológica.</p> <p>Estudiar si victimización por intimidación es un predictor de problemas de salud entre los niños que van a la escuela con discapacidad auditiva.</p>	La muestra fue de 670 adolescentes, entre 12 y 15 años con problemas de audición.	Los estudiantes fueron seleccionados de dos institutos ordinarios.	<p>Se utilizó la <i>Escala Multidimensional de Victimización entre Pares</i> (MPVS), para medir el comportamiento de intimidación, que consta de cuatro subescalas; escala de victimización física (VF), escala de manipulación social (VS), escala de victimización verbal (VV) y escala de propiedad de ataque (AP) que se recogen en 16 ítems.</p> <p>La segunda herramienta fue el <i>Cuestionario de Salud21</i> (Wolke et al., 2001) que usa una escala para evaluar los problemas de salud física (primera</p>	<p>Se encontró una relación positiva y significativa entre los cuatro componentes del bullying VF, VV, VS, AP y los problemas de salud.</p> <p>Los niños experimentaron más victimización física que las niñas pero no hubo diferencia significativa entre niñas y niños en la victimización verbal ni en la manipulación social. Sin embargo, las niñas sufrieron más ataques, problemas de salud física y psicológica que los niños.</p>

				sección) y psicológica (segunda sección). Las preguntas de salud física abordan aspectos relacionados con dolor de cabeza, dolor abdominal, resfriado, tos, problemas respiratorios, problemas en la piel, náuseas y otros problemas que provocan la baja escolar. Las cuestiones psicológicas de salud valoran problemas de apetito, pesadillas, enuresis nocturna, problemas para dormir y preocupaciones por ir a la escuela.	
Kouwenberg, Rieffe , Theunissen	Comparar la prevalencia de	La muestra de este estudio fue de 188	Los ES fueron reclutados de	El cuestionario para evaluar la	Al comparar la muestra completa de ES con los jóvenes sin DA, no se

y De Rooij, (2012).	victimización entre ES y oyentes Y analizar el impacto que tienen las variables de los padres y de los niños sobre la victimización, y si las fortalezas de estas relaciones difieren para ES u oyentes.	niños y adolescentes, de los cuales 94 eran ES y 94 oyente, de 9 a 15 años.	centros clínicos, y de escuelas tanto de primaria como de secundaria para personas sordas y con problemas de audición. El grupo de niños oyentes procedía de escuelas primarias y secundarias ordinarias.	victimización entre los niños se basó en el <i>Inventario de agresores / víctimas</i> (Olweus, 1989) Dicho cuestionario consta de diez ítems que cubren el acoso físico, verbal e indirecto. Estos ítems pueden responderse en una escala de 3 puntos.	encontraron diferencias significativas en los niveles de victimización. Los ES informaron sentirse más ignorados, recibir comentarios negativos y reportaron menos invitaciones a fiestas que sus compañeros oyentes. Los ES en educación especial reportaron más Victimización que los ES en educación regular.
Terlektsi, Kreppner, Mahon, Worsfold y Kennedy, (2020).	Estudiar las relaciones entre adolescentes con problemas de audición y sus compañeros oyentes, así como la calidad de esas relaciones. Explorar cómo las características de los participantes (p. ej., nivel de pérdida auditiva, calificaciones de salud emocional y conductual y habilidades lingüísticas) contribuyen a su	La muestra de este estudio fue 30 adolescentes, en edad de pubertad y adolescencia, con edades comprendidas entre 13,7 años y 19,3 años con una edad media (SD) de 16,6.		Las medidas se realizaron mediante una entrevista semiestructurada sobre relaciones entre pares y amistad. Este programa de entrevistas semiestructuradas se adaptó de los inventarios existentes (Asher y Wheeler, 1985; Cassidy y Asher, 1992;	La mayoría de los ES (72%) reportaron algunas experiencias negativas en sus amistades.

	experiencia de las relaciones con sus pares.			Gregorio et al., 1995; Skelton y Valentín, 2003; Wheeler et al., 2009) e incluyó 21 preguntas sobre temas relacionados con las experiencias de los adolescentes DHH en la escuela y las relaciones con pares y amigos.	
Horwood, Waylen , Herrick, Williams y Wolke (2005).	Investigar si usar gafas, haber usado alguna vez un parche en el ojo o tener estrabismo predispone a los niños preadolescentes a una victimización más frecuente y, en particular, si el impacto puede ser diferente para niños y niñas.	La muestra de este estudio fue de 6815 niños y niñas, evaluados a los 7,5 y 8,5 años de edad.		La intimidación fue evaluada a los 8,5 años mediante una entrevista cara a cara , utilizando el <i>Programa de entrevistas de intimidación y amistad</i> (Wolke et al., 2000).	El 34,5 de los niños presentaron datos de victimización, mientras que un 16,6% fueron víctimas de acoso relacional, un 10,5% fueron víctimas de acoso tanto manifiesto como relacional. Los niños que usaban anteojos tenían más probabilidades de ser víctimas, con un efecto mayor para los usuarios frecuentes que ocasionales. Además, es más probable que los niños con parche sean víctimas.
Mikeška , Ješina, Kudláček, Janečka y Kalman (2016).	El propósito de este estudio fue analizar los determinantes de la actividad física, el estilo	La muestra de este estudio fue de 34 niños y 19 niñas con un ratio de	Los estudiantes asistían tanto a escuelas especiales como a escuelas	La evaluación fue mediante la encuesta denominada	Aproximadamente el 68% de los participantes no habían sufrido acoso escolar en los últimos meses. Encontramos que en los últimos

	de vida de niños, así como el acoso escolar en niños de 11 a 15 años con discapacidad visual.	edad de 11 a 15 años.	ordinarias.	<i>disHBSC</i> , una adaptación de la encuesta HBSC (<i>The Health Behavior in School Aged Children</i>) (OMS). Esta consta de 48 ítems. Los estudiantes ciegos usaron una versión accesible para poder completarla.	meses 14,7% de los chicos y 10,5% de las niñas habían sufrido acoso 1 o 2 veces. Sin embargo, aproximadamente el 18 % de los niños y el 20 % de las niñas sufrieron algún tipo de acoso y alrededor del 9 % de los niños y el 10 % de las niñas experimentan acoso regular.
Pinquart y Pfeiffer (2015).	Estudiar si adolescentes con pérdida auditiva reciben más acoso general y relacional que sus compañeros oyentes. La segunda pregunta de investigación planteó si estos resultados podrían replicarse en el presente estudio, incluido específicamente el acoso manifiesto y relacional. La tercera pregunta se centró en las variables que	La muestra de 181 estudiantes con pérdida auditiva; 34 de ellos eran sordos totales, y 14 hipoacusia profunda, 37 hipoacusia severa, 55 hipoacusia moderada y 41 hipoacusia leve. La edad promedio fue de 14,54, con un rango de 11 a 18 y aproximadamente el 48% eran	Los estudiantes fueron reclutados de escuelas especiales para jóvenes con discapacidad auditiva.	Para medir la intimidación se utilizó el formulario <i>Social Experience Questionnaire</i> (Crick & Bigbee, 1998).	Las personas sordas parecen presentar una puntuación total más alta de acoso que sus pares oyentes. Las personas sordas también reportaron los niveles más altos de victimización física y social. Los informes de ser perpetradores no variaron según el estado de audición, pero hubo efectos significativos de las dos covariables; los estudiantes de familias con un nivel educativo más bajo tenían más probabilidades de intimidar a otros que las familias en las que uno de los padres había completado la ruta escolar más alta. Además, los adolescentes mayores tenían más

	pueden proteger a los estudiantes de ser intimidados.	mujeres.			probabilidades de intimidar a otros estudiantes que sus compañeros más jóvenes.
Pinquart y Pfeiffer (2011).	El objetivo del presente estudio fue comparar los niveles y la correlación de acoso y victimización de adolescentes con diferentes estados de visión.	La muestra del estudio fue de 98 adolescentes con discapacidad visual. Se compararon con 98 estudiantes sin discapacidad. La edad media de 15,57.	Los estudiantes con discapacidad fueron reclutados en diferentes escuelas, y los compañeros sin discapacidad de escuelas cercanas a éstas.	Para la intimidación se utilizó el <i>Cuestionario de Experiencia Social</i> (Crick y Grotpeter, 1996) para medir el ajuste psicológico. La satisfacción con la vida se evaluó con la <i>Escala de Satisfacción con la Vida</i> (Diener et al., 1985). Además, utilizamos la escala de cinco ítems 'Síntomas emocionales' del formulario de autoevaluación del <i>Cuestionario de Fortalezas y Dificultades</i> (Goodman, 1997) que pregunta sobre síntomas de ansiedad, depresión y quejas	En promedio, los encuestados informaron que rara vez sufrían acoso. El acoso relacional fue más frecuente que el abierto. Los estudiantes con baja visión sufrían más acoso que los estudiantes sin DV y que sus compañeros ciegos, entre estos dos últimos grupos no hubo diferencias. Los estudiantes ciegos informaron que acosaban menos que los estudiantes con baja visión.

				psicosomática.	
Warner-Czyz, Loy, Pourchot, White y Cokely (2018).	Este estudio examinó la prevalencia y el tipo de intimidación que experimentan los niños y adolescentes con DHH que usan tecnología auditiva (p. ej., audífonos o implantes cocleares) en comparación con sus pares en la población general.	Los participantes fueron 87 niños y adolescentes (36 niños, 51 niñas) con edad comprendida entre 7 y 18 años. Estos necesitaban un uso constante de tecnología auditiva y cuyo modo de comunicación era oral.		El acoso entre iguales se midió, el suplemento sobre delincuencia escolar de la Encuesta nacional sobre victimización por delincuencia.	Los estudiantes con DA presentaron niveles de acoso superiores a sus compañeros sin DA. Los adolescentes con DHH (entre 12-18 años) presentaron mayores porcentajes de acoso que aquellos con edades comprendidas entre los 7 y 11 años, aunque la prevalencia no reportó ser significativa. Dentro de los estudiantes con DA, las mujeres informaron una mayor prevalencia de acoso general en relación con los hombres. La comparación por tecnología auditiva no difirió en más del 10 % para la mayoría de los tipos de acoso. Los usuarios adolescentes de implantes cocleares informaron al menos un tipo de victimización con más frecuencia que los usuarios de audífonos (53,5 % frente a 38,5 %) Sin embargo, los usuarios de audífonos reportaron más acoso por exclusión, amenazas de daño y coerción que los usuarios con implante coclear.

4. DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio fue realizar una revisión sistemática para investigar si la incidencia del acoso escolar podría ser mayor en el estudiantado que presenta discapacidad sensorial, más específicamente, discapacidad visual y/o auditiva. De los trabajos seleccionados, el 50% de ellos realizaron estudios comparativos entre estudiantes con y sin discapacidad sensorial (Broekhof et al., 2018, Bauman et al., 2011, Pinguart et al., 2015; Kouwenberg et al., 2012; Pinguart et al., 2011), mientras que el otro 50% sólo ha medido en la población específica. Los estudios comparativos parecen estar en consonancia con la hipótesis de trabajo, indicando que los estudiantes con discapacidad sensorial sufren mayor nivel de acoso que sus compañeros sin discapacidad. Respecto a lo anterior, podemos concluir que a menudo los estudiantes con discapacidad son objeto de acoso (Flynt y Morton, 2004; Norwich y Kelly, 2004; Whitney et al., 1994) Además, estos mismos trabajos indican que el uso de productos de apoyo como podrían ser las gafas o parches, bastones, audífonos o implantes cocleares, aumentan la posibilidad de ser víctimas del bullying, así como de sufrir mayor exclusión social (Horwood et al., 2005; Warner-Czyz et al., 2018). Los trabajos realizados en ámbitos específicos, además, nos indican que el acoso parece ser más elevado en los centros de educación especial que en los centros ordinarios. Esto puede ser debido a que en los centros ordinarios la persona con discapacidad suele tener un intérprete con el cual tiene más relación que con sus compañeros porque están constantemente juntos, esto provoca que no sea objeto de acoso ya que la relación con los compañeros es reducida y además estos lo ven protegido. (Weiner y Miller, 2006) Además, en este mismo estudio, se plantea que en los centros especiales al tener menor número de alumnos se suelen mezclar las edades lo cual produce un mayor acoso escolar.

La mayor parte de la investigación se llevó a cabo, en escuelas tanto ordinarias como especiales y únicamente dos estudios reclutaron a los estudiantes de centros clínicos (Kouwenberg et al., 2012) o del departamento de otorrinolaringología de diferentes hospitales (Broekhof et al., 2018).

Respecto al instrumento de medida, encontramos diferentes enfoques pues dos de ellos utilizan métodos más cualitativos utilizando entrevistas cara a cara (Horwood et al., 2005; Terleksi et al., 2020), otros dos utilizan autoinformes (Broekhof et al., 2018, Bauman et al., 2011). El resto utilizan cuestionarios o encuestas (Pinguart et al., 2011; Pinguart et al., 2015; Kouwenberg et al., 2012; Akram et al., 2016), algunas adaptadas para las personas con discapacidad (Akram et al., 2016; Mikeška et al., 2016; Warner-Czyz et al., 2018)

Según la edad, los estudiantes de secundaria, adolescentes, sufrían más acoso que los estudiantes de primaria (Pinguart et al., 2015)

Como información adicional, si analizamos el sexo, los resultados muestran controversia. Pues, varios estudios indican que las mujeres tienen mayor prevalencia y sufren más acoso tanto ocasional como regular, otros indican que son los niños los que sufren acoso con mayor frecuencia y algunos estudios no encuentran diferencias significativas. Además, también existen diferencias según el tipo de acoso, por lo tanto, no podemos sacar una conclusión.

En base a los resultados, podríamos concluir, los estudios demuestran que los estudiantes con discapacidad sufren más acoso que sus compañeros sin discapacidad. Además, se encuentran resultados similares en ambos tipos de discapacidad según los roles, pues los estudiantes sin discapacidad son más acosadores que los que tienen discapacidad, estos suelen ser las víctimas.

5. PROPUESTA PRÁCTICA

Para prevenir este fenómeno social se propone la implementación del programa A-Judo, pues ha mostrado ser efectivo reduciendo las conductas de acoso, e incrementando la empatía, el control de la impulsividad y las motivaciones autodeterminadas hacia la Educación Física (EF) del alumnado participante, disminuyendo su desvinculación moral (Montero-Carretero, Roldán, Zandonai, y Cervelló, 2021).

Este programa tiene como objetivo la prevención del bullying en EF pues ésta ha sido considerada por diversos autores como un medio ideal combatir este problema. Este programa utiliza como herramienta de trabajo el judo, ya que, dentro de todas las disciplinas contempladas en el curriculum de EF, el judo destaca por arraigado código ético desde su nacimiento como método de educación integral. Pero, además, esta disciplina podría resultar particularmente beneficiosa para el alumnado con discapacidad. Se ha demostrado que niños con discapacidad intelectual y trastornos del espectro autista han mejorado, a través de la práctica del judo, sus habilidades motrices básicas, así como las habilidades psicosociales, comunicativas, sus capacidades para relacionarse con el entorno (Boguszewski et al., 2013) y su autoestima (Rivera, Renziehausen y Garcia, 2020).

Para poder sensibilizar hacia la discapacidad a través del programa A-Judo, además de todo el contenido planificado en la UD para toda la clase, es importante que las tareas y la metodología de enseñanza estén adaptadas al colectivo con discapacidad sensorial.

Para la discapacidad visual: Explicar la modalidad del Judo Paralímpico y las adaptaciones más llamativas que pueden ponerse en clase y que compañeros sin discapacidad pueden vivir, como, por ejemplo: empezar siempre las tareas agarrados (lo que también facilita la seguridad en la ejecución en los niveles iniciales). Colocar algunas marcas en el suelo que puedan facilitar a los compañeros con DV identificar zonas específicas de trabajo. Explicar la función de los productos de apoyos que este estudiantado necesita utilizar y qué ocurre cuando no los usan, de manera que seguimos potenciando el hilo conductor de “ayuda y prosperidad mutua” (Jita Kyohei)

Para la discapacidad auditiva: Explicar la importancia del canal visual, de que podamos comunicarnos con ellos de forma sencilla, siempre estando cerca de nuestros compañeros con DA para que puedan escucharnos mejor, o en su defecto, que puedan llevar a cabo la lectura de labios. Explicar la función de los productos de apoyos (audífonos e implantes cocleares), la importancia de proteger estos materiales y que ocurre si no se utilizan. Crear señales de comunicación para toda la clase a través de gestos sencillos para que todos puedan relacionarse y creemos un ambiente de seguridad, incrementando la sensibilidad hacia el estudiantado con discapacidad y, de nuevo, sigamos potenciando el hilo conductor de “ayuda y prosperidad mutua” (Jita Kyohei).

6. BIBLIOGRAFIA

- Akram, B., & Munawar, A. (2016). Bullying victimization: a risk factor of health problems among adolescents with hearing impairment. *JPMA: Journal of the Pakistan Medical Association*, 66(1), 13-17.
- Bauman, S., & Pero, H. (2011). Bullying and cyberbullying among deaf students and their hearing peers: An exploratory study. *Journal of deaf studies and deaf education*, 16(2), 236-253.
- Bejerot, S., Edgar, J., & Humble, M. B. (2011). Poor performance in physical education—A risk factor for bully victimization. A case-control study. *Acta paediatrica*, 100(3), 413-419.
- Broekhof, E., Bos, M. G., Camodeca, M., & Rieffe, C. (2018). Longitudinal associations between bullying and emotions in deaf and hard of hearing adolescents. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 23(1), 17-27.

- Chan, H. C., & Wong, D. S. (2020). The overlap between cyberbullying perpetration and victimisation: exploring the psychosocial characteristics of Hong Kong adolescents. *Asia Pacific Journal of Social Work and Development*, 30(3), 164-180.
- Chu, X. W., Fan, C. Y., Lian, S. L., & Zhou, Z. K. (2019). Does bullying victimization really influence adolescents' psychosocial problems? A three-wave longitudinal study in China. *Journal of affective disorders*, 246, 603-610.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School psychology quarterly*, 25(2), 65.
- Cuervo, AAV, Martínez-Ferrer, B., & Martínez, EAC (2018). El rol de las prácticas docentes en la prevención de la violencia escolar entre pares. *Revista de Psicodidáctica*, 23 (1), 9.
- De Frutos, TH, & Vicén, NDO (2014). Factores de riesgo y protección/resiliencia en el acoso escolar adolescente. Análisis longitudinales. *Revista Internacional de Sociología*,(3), 583-608.
- Estévez, E., Estévez, J. F., Segura, L., & Suárez, C. (2019). The influence of bullying and cyberbullying in the psychological adjustment of victims and aggressors in adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(12), 2080.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 123(3), 1059-1065.
- Gini, G., Pozzoli, T., & Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive behavior*, 40(1), 56-68.
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements.
- Hein, V., Koka, A., & Hagger, M. S. (2015). Relationships between perceived teachers' controlling behaviour, psychological need thwarting, anger and bullying behaviour in high-school students. *Journal of Adolescence*, 42, 103-114.
- Horwood, J., Waylen, A., Herrick, D., Williams, C., & Wolke, D. (2005). Common visual defects and peer victimization in children. *Investigative Ophthalmology & Visual Science*, 46(4), 1177-1181.
- Kokkinos, C. M., Voulgaridou, I., & Markos, A. (2016). Personality and relational aggression: Moral disengagement and friendship quality as mediators. *Personality and Individual Differences*, 95, 74-79.
- Kouwenberg, M., Rieffe, C., Theunissen, S. C., & de Rooij, M. (2012). Peer victimization experienced by children and adolescents who are deaf or hard of hearing. *PLoS One*, 7(12), e52174.
- Kukaswadia, A., Craig, W., Janssen, I., & Pickett, W. (2011). Obesity as a determinant of two forms of bullying in Ontario youth: A short report. *Obesity facts*, 4(6), 469-472.
- Méndez, I., & Cerezo, F. (2010). Bullying y factores de riesgo para la salud en estudiantes de secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 209-218.
- Mikeška, D., Ješina, O., Kudláček, M., Janečka, Z., & Kalman, M. (2016). Determinants of physical activity and lifestyle of Czech 11-15 years old students with visual impairments. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 9(2).
- Montero-Carretero, C., & Cervelló, E. (2020). Teaching styles in physical education: A new approach to predicting resilience and bullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 76.

- Montero-Carretero, C., & Cervelló-Gimeno, E. M. (2019). Estudio de un modelo predictivo del clima escolar sobre el desarrollo del carácter y las conductas de "bullying". *Estudios sobre Educación*, 135-157.
- Montero-Carretero, C., Barbado, D., & Cervelló, E. (2020). Predicting bullying through motivation and teaching styles in physical education. *International journal of environmental research and public health*, 17(1), 87.
- Montero-Carretero, C., Pastor, D., Santos-Rosa, F. J., & Cervelló, E. (2021). School Climate, Moral Disengagement and, Empathy as Predictors of Bullying in Adolescents. *Frontiers in psychology*, 12, 656775.
- Montero-Carretero, C., Roldan, A., Zandonai, T., & Cervelló, E. (2021). A-Judo: an innovative intervention programme to prevent bullying based on self-determination theory—a pilot study. *Sustainability*, 13(5), 2727.
- Moore, S. E., Norman, R. E., Sly, P. D., Whitehouse, A. J., Zubrick, S. R., & Scott, J. (2014). Adolescent peer aggression and its association with mental health and substance use in an Australian cohort. *Journal of Adolescence*, 37(1), 11-21.
- Pinquart, M., & Pfeiffer, J. P. (2011). Bullying in German adolescents: Attending special school for students with visual impairment. *British Journal of Visual Impairment*, 29(3), 163-176
- Pinquart, M., & Pfeiffer, J. P. (2015). Bullying in students with and without hearing loss. *Deafness & Education International*, 17(2), 101-110.
- Rivera, P., Renziehausen, J., & Garcia, J. M. (2020). Effects of an 8-week Judo program on behaviors in children with Autism Spectrum Disorder: A mixed-methods approach. *Child Psychiatry & Human Development*, 51(5), 734-741.
- Rose, C. A., Stormont, M., Wang, Z., Simpson, C. G., Preast, J. L., & Green, A. L. (2015). Bullying and students with disabilities: Examination of disability status and educational placement. *School Psychology Review*, 44(4), 425-444.
- Terleksi, E., Kreppner, J., Mahon, M., Worsfold, S., & Kennedy, C. R. (2020). Peer relationship experiences of Deaf and hard-of-hearing adolescents. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 25(2), 153-166.
- Valdés-Cuervo, Á. A., Martínez-Ferrer, B., & Carlos-Martínez, E. A. (2018). El rol de las prácticas docentes en la prevención de la violencia escolar entre pares. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 33-38.
- Warner-Czyz, A. D., Loy, B., Pourchot, H., White, T., & Cokely, E. (2018). Effect of hearing loss on peer victimization in school-age children. *Exceptional Children*, 84(3), 280-297.
- Weiner, M. T., & Miller, M. (2006). Deaf children and bullying: Directions for future research. *American Annals of the Deaf*, 151(1), 61-70.
- Werth, J. M., Nickerson, A. B., Aloe, A. M., & Swearer, S. M. (2015). Bullying victimization and the social and emotional maladjustment of bystanders: A propensity score analysis. *Journal of School Psychology*, 53(4), 295-308.
- Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of disease in childhood*, 100(9), 879-885.
- Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J., & Ttofi, M. M. (2017). Protecting children against bullying and its consequences.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and violent behavior*, 23, 1-21.