



TESIS DOCTORAL

**ACOSO ESCOLAR Y NECESIDADES EDUCATIVAS
ESPECIALES**

PRESENTADA POR:

ANA ISABEL GONZÁLEZ CONTRERAS

DIRIRIGA POR:

DR. DON BENITO LEÓN DEL BARCO. Profesor Titular de Universidad

DRA. DOÑA ELENA FELIPE CASTAÑO. Profesora Titular de Universidad

DRA. DOÑA TERESA MARÍA GÓMEZ CARROZA. Profesora Contratada Doctora

Conformidad de los directores de la tesis:

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA

2017

Dedicado a

Javier, Daniel y José Luis

Gracias por vuestra comprensión y apoyo

Mérida, primavera de 2017

"El resultado más elevado de la educación es la tolerancia"

*Helen Keller
(1880-1968)*

AGRADECIMIENTOS

Este arduo trabajo no hubiera sido posible sin el apoyo y la paciencia de mi familia y mis amigos, a los que puedo decir “por fin la terminé”. Pero satisfecha del trabajo realizado porque ha supuesto un importante aprendizaje para mi desarrollo profesional como investigadora, profesora y psicóloga.

Agradezco de manera especial el asesoramiento y la dedicación de José Luis, mi pareja y amigo, gracias por tus sugerencias, reflexión y paciencia.

A mis hijos, ya por fin concluí lo que para ellos y para mi familia fue “la historia interminable”.

A mi madre, que me ha enseñado a no darme por vencida ante las dificultades.

A la Consejería de Educación y Empleo por su inestimable aportación, y concretamente al Jefe de Sección de Atención a la Diversidad del *Servicio Programas Educativos y Atención a la Diversidad* D. Mariano Prieto Cano y a la Jefa de Sección de Estadística del *Servicio de Coordinación Educativa*, D.^a Sonia M^a Olmedo Alonso.

Al profesorado de los centros que participaron en la investigación y al alumnado que cumplimentó los cuestionarios.

A las autoras Rosa Bersabé, María Jesús Fuentes y Emma Motrico por su gentileza al proporcionarme información adicional sobre las propiedades psicométricas de las escalas EA-H y ENE-H.

A mi bibliotecaria favorita D.^a María Lourdes Expósito Albuquerque, gracias por tu inestimable aportación a mi saber y por tus conocimientos tan importantes a la hora de hacer búsquedas y referenciar los textos.

Y finalmente, a mis directores de tesis, Dr. D. Benito León del Barco, Dra. D.^a Teresa María Gómez Carroza y Dra. D.^a Elena Felipe Castaño. Mil gracias por vuestros ánimos y comprensión.

INDICE GENERAL

	Página
I. INDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS	9
II. INTRODUCCIÓN	17
III. PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	23
CAPÍTULO I. Acoso escolar entre iguales del alumnado con NEE y sin NEE	25
1.1. Introducción	27
1.2. Componentes del acoso escolar	28
1.3. Minusvalía, invalidez, discapacidad y necesidades educativas especiales	29
1.4. Estudios sobre el maltrato y acoso escolar	31
1.5. Frecuencia del acoso escolar en alumnado con NEE y sin NEE	33
CAPÍTULO 2. Acoso escolar: relación con el nivel educativo, género y titularidad del centro educativo en el alumnado con NEE y sin NEE	35
2.1. Introducción	37
2.2. Acoso escolar y nivel educativo	39
2.3. Acoso escolar y género	40
2.4. Acoso escolar y titularidad del centro	41
CAPÍTULO 3. Relaciones entre padres e hijos y percepción del acoso escolar en el alumnado con NEE y sin NEE	43
3.1. Introducción	45
3.2. Apoyo a las víctimas de acoso escolar en la familia, profesorado e iguales	48
3.3. Opinión de los padres frente al acoso escolar	50
3.4. ¿Qué pueden hacer los padres para evitar el acoso escolar?	51
3.5. Estilo educativo de los padres percibido por los hijos y acoso escolar	52
CAPÍTULO 4. Acoso escolar y consecuencias emocionales en el alumnado con NEE y sin NEE	59
4.1. Introducción	61
4.2. ¿Desconexión moral en el acoso?	64
4.3. Socialización y victimización en el acoso escolar	65
4.4. Autoestima/autoconcepto y acoso escolar	68

IV. SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO	71
CAPÍTULO 5. Método	73
5.1. Objetivos e hipótesis	75
5.2. Participantes	78
5.3. Variables	80
5.4. Instrumentos	87
5.5. Procedimiento	86
5.6. Análisis de datos	88
CAPÍTULO 6. Resultados	93
6.1. Objetivo 1: Describir y comparar la frecuencia del maltrato y el acoso escolar del alumnado con NEE y sin NEE	95
6.2. Objetivo 2: Describir y comparar la frecuencia del maltrato y acoso escolar en función del <i>nivel educativo, género y titularidad del centro educativo</i> diferenciando el alumnado con NEE y sin NEE.	111
6.3. Objetivo 3: Analizar la relación entre maltrato y acoso escolar y las percepciones de los hijos en los estilos educativos de los padres en el alumnado con NEE y sin NEE.	145
6.4. Objetivo 4: Analizar la relación entre consecuencias emocionales y el maltrato y acoso escolar en la población con NEE y sin NEE.	151
CAPÍTULO 7. Conclusiones y discusión	157
7.1. Frecuencia del maltrato y el acoso escolar del alumnado con NEE y sin NEE	159
7.2. Frecuencia del maltrato y acoso escolar en función del <i>nivel educativo, género y titularidad del centro educativo</i> diferenciando el alumnado con NEE y sin NEE.	164
7.3. Relación entre maltrato y acoso escolar y las percepciones de los hijos en los estilos educativos de los padres en el alumnado con NEE y sin NEE.	169
7.4. Relación entre consecuencias emocionales y el maltrato y acoso escolar en la población con NEE y sin NEE.	172
V. REFLEXIONES FINALES	175
VI. REFERENCIAS	181
VII. ANEXOS	209
Anexo A. Cuestionario adaptado del Defensor del Pueblo-UNICEF (2007)	211
Anexo B. Escalas para valorar los estilos educativos parentales (EA-H – <i>comunicación y afectos</i> - y ENE-H – <i>normas y exigencias</i>).	218

I. ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

TABLAS

	Página
Tabla 1	78
Tabla 2	79
Tabla 1.1	96
Tabla 1.2	98
Tabla 1.3	99
Tabla 1.4	101
Tabla 1.5	102
Tabla 1.6	103
Tabla 1.7	104
Tabla 1.8	105
Tabla 1.9	106
Tabla 1.10	108
Tabla 1.11	109
Tabla 1.12	110
Tabla 2.1	112
Tabla 2.2	114
Tabla 2.3	115

Tabla 2.4	Porcentaje de frecuencia de maltrato y acoso desde el punto de vista de las víctimas con NEE en función del género	116
Tabla 2.5	Porcentaje de frecuencia del maltrato y acoso desde el punto de vista de las víctimas sin NEE en función de la titularidad del centro	118
Tabla 2.6	Porcentaje de frecuencia de maltrato y acoso desde el punto de vista de las víctimas con NEE en función de la titularidad del centro	120
Tabla 2.7	Porcentaje promedio de acoso expresado por las VÍCTIMAS con NEE y sin NEE	121
Tabla 2.8	Porcentaje promedio de maltrato expresado por las VÍCTIMAS con NEE y sin NEE	121
Tabla 2.9	Porcentaje de frecuencia de maltrato y acoso desde el punto de vista de los testigos sin NEE en función del nivel educativo	123
Tabla 2.10	Porcentaje de frecuencia de maltrato y acoso desde el punto de vista de los testigos con NEE en función del nivel educativo	124
Tabla 2.11	Porcentaje de frecuencia de maltrato y acoso desde el punto de vista de los testigos sin NEE en función del género	126
Tabla 2.12	Porcentaje de frecuencia de maltrato y acoso desde el punto de vista de los testigos con NEE en función del género	127
Tabla 2.13	Porcentaje de frecuencia de maltrato y acoso desde el punto de vista de los testigos sin NEE en función de la titularidad del centro	129
Tabla 2.14	Porcentaje de frecuencia de maltrato y acoso desde el punto de vista de los testigos con NEE en función de la titularidad del centro	130
Tabla 2.15	Porcentaje promedio de acoso expresado por los TESTIGOS con NEE y sin NEE	132
Tabla 2.16	Porcentaje promedio de maltrato expresado por los TESTIGOS con NEE y sin NEE	133
Tabla 2.17	Porcentaje de frecuencia de maltrato y acoso desde el punto de vista de los agresores sin NEE en función del nivel educativo	134

Tabla 2.18	Porcentaje de frecuencia de maltrato y acoso desde el punto de vista de los agresores con NEE en función del nivel educativo	135
Tabla 2.19	Porcentaje de frecuencia de maltrato y acoso desde el punto de vista de los agresores sin NEE en función del género	137
Tabla 2.20	Porcentaje de frecuencia de maltrato y acoso desde el punto de vista de los agresores con NEE en función del género	138
Tabla 2.21	Porcentaje de frecuencia de maltrato y acoso desde el punto de vista de los agresores con NEE en función de la titularidad del centro	140
Tabla 2.22	Porcentaje de frecuencia de maltrato y acoso desde el punto de vista de los agresores con NEE en función de la titularidad del centro	141
Tabla 2.23	Porcentaje promedio de acoso expresado por los AGRESORES con NEE y sin NEE según el nivel académico, género y titularidad del centro	143
Tabla 2.24	Porcentaje promedio de maltrato expresado por los AGRESORES con NEE y sin NEE según el nivel académico, género y titularidad del centro	144
Tabla 3.1	Relación entre el maltrato y acoso del alumnado sin NEE y con NEE y el <i>afecto-comunicación</i> percibido por los hijos-as	146
Tabla 3.2	Relación entre el maltrato-acoso del alumnado con NEE y sin NEE y la <i>crítica-rechazo</i> percibido por los hijos-as	147
Tabla 3.3	Relación entre el maltrato-acoso del alumnado con NEE y sin NEE y el estilo educativo desde el punto de vista de las víctimas	148
Tabla 3.4	Relación entre el maltrato-acoso del alumnado con NEE y sin NEE y el estilo educativo desde el punto de vista de los testigos	149
Tabla 3.5	Relación entre el maltrato-acoso del alumnado con NEE y sin NEE y el estilo educativo desde el punto de vista de los agresores	150
Tabla 4.1	Coeficientes de correlación de Spearman (r_s) entre consecuencia emocional y maltrato-acoso escolar desde el punto de vista de víctimas, testigos y agresores en alumnado con NEE y sin NEE	152

Tabla 4.2	Coeficientes de correlación de Spearman (r_s) entre consecuencias emocionales y cada una de las modalidades de maltrato-acoso en alumnado con NEE y sin NEE según las víctimas	153
Tabla 4.3	Coeficientes de correlación de Spearman (r_s) entre consecuencias emocionales y cada una de las modalidades de maltrato-acoso en alumnado con NEE y sin NEE según los testigos	154
Tabla 4.4	Coeficientes de correlación de Spearman (r_s) entre consecuencias emocionales y cada una de las modalidades de maltrato-acoso en alumnado con NEE y sin NEE según los agresores	155

GRÁFICOS

		Página
Gráfico 1.1	Porcentaje de frecuencia de maltrato y acoso desde el punto de vista de las víctimas	97
Gráfico 1.2	Porcentaje de incidencia total según víctimas	98
Gráfico 1.3	Porcentaje de frecuencia del tipo de MALTRATO ordenado de mayor a menor según las víctimas	99
Gráfico 1.4	Porcentaje de frecuencia del tipo de ACOSO ordenado de mayor a menor según las víctimas	100
Gráfico 1.5	Porcentaje de frecuencia de maltrato y acoso desde el punto de vista de los testigos	102
Gráfico 1.6	Porcentaje de frecuencia TOTAL de maltrato y acoso ordenados de mayor a menor según los testigos	103
Gráfico 1.7	Porcentaje de frecuencia del tipo de MALTRATO ordenados de mayor a menor según los testigos	104
Gráfico 1.8	Porcentaje de frecuencia del tipo de ACOSO ordenados de mayor a menor según los testigos	105
Gráfico 1.9	Porcentaje de frecuencia de maltrato y acoso desde el punto de vista de los agresores	107
Gráfico 1.10	Porcentaje de frecuencia TOTAL de maltrato y acoso ordenados de mayor a menor según los agresores	108
Gráfico 1.11	Porcentaje de frecuencia diferencial de MALTRATO ordenados de mayor a menor según los agresores	109
Gráfico 1.12	Porcentaje de frecuencia diferencial de ACOSO ordenados de mayor a menor según los agresores	110
Gráfico 2.1	Porcentaje de frecuencia significativa del maltrato y acoso desde el punto de vista de las víctimas sin NEE en función del nivel educativo	112
Gráfico 2.2	Comparación del porcentaje medio de acoso expresado por las víctimas entre el alumnado sin NEE y con NEE en función del nivel educativo	114
Gráfico 2.3	Porcentaje de frecuencia significativa de maltrato y acoso desde el punto de vista de las víctimas sin NEE en función del género	116
Gráfico 2.4	Comparación del porcentaje medio de acoso expresado por las víctimas entre el alumnado sin NEE y con NEE en función del género	117

Gráfico 2.5	Porcentaje de frecuencia del maltrato y acoso desde el punto de vista de las víctimas sin NEE en función de la titularidad del centro	118
Gráfico 2.6	Comparación del porcentaje medio de acoso expresado por las víctimas entre el alumnado sin NEE y con NEE en función de la titularidad del centro	120
Gráfico 2.7	Porcentaje promedio de acoso expresado por las VÍCTIMAS con NEE y sin NEE	121
Gráfico 2.8	Porcentaje promedio de maltrato expresado por las VÍCTIMAS con NEE y sin NEE	121
Gráfico 2.9	Porcentaje de frecuencia significativa de maltrato y acoso desde el punto de vista de los testigos sin NEE en función del nivel educativo	123
Gráfico 2.10	Porcentaje de frecuencia de maltrato y acoso desde el punto de vista de los testigos con NEE en función del nivel educativo	124
Gráfico 2.10a	Comparación del porcentaje medio de acoso expresado por los testigos entre el alumnado sin NEE y con NEE en función del nivel educativo	125
Gráfico 2.11	Porcentaje de frecuencia significativa de maltrato y acoso desde el punto de vista de los testigos sin NEE en función del género	124
Gráfico 2.12	Comparación del porcentaje medio de acoso expresado por los testigos entre el alumnado sin NEE y con NEE en función del género	128
Gráfico 2.13	Porcentaje de frecuencia significativa de maltrato y acoso desde el punto de vista de los testigos sin NEE en función de la titularidad del centro	129
Gráfico 2.14	Porcentaje de frecuencia de maltrato y acoso desde el punto de vista de los testigos con NEE en función de la titularidad del centro	130
Gráfico 2.14a	Comparación del porcentaje medio de acoso expresado por los testigos entre el alumnado con NEE y sin NEE en función del género	131
Gráfico 2.15	Porcentaje promedio de acoso expresado por los TESTIGOS con NEE y sin NEE	132
Gráfico 2.16	Porcentaje promedio de maltrato expresado por los TESTIGOS con NEE y sin NEE	133

Gráfico 2.17	Porcentaje de frecuencia significativa de maltrato y acoso desde el punto de vista de los agresores sin NEE en función del nivel educativo	134
Gráfico 2.18	Porcentaje de frecuencia significativa de maltrato y acoso desde el punto de vista de los agresores con NEE en función del nivel educativo	135
Gráfico 2.18a	Comparación del porcentaje medio de acoso expresado por los testigos entre el alumnado sin NEE y con NEE en función del nivel educativo	136
Gráfico 2.19	Porcentaje de frecuencia significativa de maltrato y acoso desde el punto de vista de los agresores sin NEE en función del género	138
Gráfico 2.20	Comparación del porcentaje medio de acoso expresado por los agresores entre el alumnado sin NEE y con NEE en función del género	139
Gráfico 2.21	Porcentaje de frecuencia significativa de maltrato y acoso desde el punto de vista de los agresores con NEE en función de la titularidad del centro	140
Gráfico 2.22	Porcentaje de frecuencia significativa de maltrato y acoso desde el punto de vista de los agresores con NEE en función de la titularidad del centro	142
Gráfico 2.22a	Comparación del porcentaje medio de acoso expresado por los agresores entre el alumnado sin NEE y con NEE en función de la titularidad del centro	142
Gráfico 2.23	Porcentaje promedio de acoso expresado por los AGRESORES con NEE y sin NEE según el nivel académico, género y titularidad del centro	143
Gráfico 2.24	Porcentaje promedio de maltrato expresado por los AGRESORES con NEE y sin NEE según el nivel académico, género y titularidad del centro	144
Gráfico 3.1	Relación entre el maltrato y acoso del alumnado sin NEE y con NEE y el <i>afecto-comunicación</i> percibido por los hijos	146
Gráfico 3.2	Relación entre el maltrato-acoso del alumnado con NEE y sin NEE y la <i>crítica-rechazo</i> percibido por los hijos-as.	147
Gráfico 3.3	Relación entre el maltrato-acoso del alumnado con NEE y sin NEE y el estilo educativo desde el punto de vista de las víctimas	148

Gráfico 3.4	Relación entre el maltrato-acoso del alumnado con NEE y sin NEE y el estilo educativo desde el punto de vista de los testigos	149
Gráfico 3.5	Relación entre el maltrato-acoso del alumnado con NEE y sin NEE y el estilo educativo desde el punto de vista de los agresores	150
Gráfico 4.1	Coeficientes de correlación de Spearman (r_s) entre consecuencia emocional y maltrato-acoso escolar desde el punto de vista de testigos, víctimas y agresores en alumnado con NEE y sin NEE	152
Gráfico 4.2	Coeficientes de correlación de Spearman (r_s) entre consecuencias emocionales y cada una de las modalidades de maltrato-acoso en alumnado con NEE y sin NEE según las víctimas	153
Gráfico 4.3	Coeficientes de correlación de Spearman (r_s) entre consecuencias emocionales y cada una de las modalidades de maltrato-acoso en alumnado con NEE y sin NEE según los testigos	154
Gráfico 4.4	Coeficientes de correlación de Spearman (r_s) entre consecuencias emocionales y cada una de las modalidades de maltrato-acoso en alumnado con NEE y sin NEE según los agresores	155

II. INTRODUCCIÓN

Más de cuatro décadas de investigación han logrado un amplio cuerpo de conocimiento sobre acoso escolar entre iguales, y aún hoy sigue siendo un tema candente que no solo llena páginas en los diarios sino que ha promovido programas y protocolos de actuación en distintos contextos, especialmente en el escolar.

Este trabajo pretende aportar una visión del acoso y/o maltrato desde el punto de vista de las víctimas, testigos y agresores en la población escolar con y sin Necesidades Educativas Especiales (NEE) en los centros de la Comunidad de Extremadura, siguiendo el hilo conductor de diferentes investigaciones promovidas por sendos equipos de investigación dirigidos por el Dr. D. Benito León y por la Dr.^a D^a Isabel Cuadrado, compañeros y “maestros” a partir de sus trabajos, que plantean el análisis de las causas del fenómeno y de los factores que actuarían como protección o riesgo en distintos ámbitos como el escolar, social, personal y familiar.

La escolaridad es de gran importancia para la formación de la personalidad y el aprendizaje de habilidades y conductas. De igual modo, la familia es clave como factor de protección o de riesgo en la aparición de situaciones de violencia escolar, es la primera entidad socializadora y educativa del niño ⁽¹⁾. De las relaciones y estilos de aprendizaje saldrán las futuras maneras de posicionarse y actuar ante el acoso. Los aspectos sociales también hay que subrayarlos ya que a partir de los marcos legales y políticas sociales la población en general se va concienciando y sensibilizando respecto a este preocupante tema del acoso escolar. Y finalmente los factores personales que destacarían en el caso de maltrato/acoso por la aparición de desórdenes emocionales en las víctimas además de los problemas para la integración en el grupo de iguales.

Este estudio consta de dos partes, una teórica y otra empírica. Desde el punto de vista de la **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**, el trabajo se compone de siete capítulos con los que se trata de recopilar la información que se requiere para sustentar, teórica y conceptualmente la parte empírica. El primer capítulo describe las diferentes acepciones de “acoso” y “maltrato” por separado. En este trabajo, se ha tenido en cuenta la distinción entre ambos términos, en función de la intensidad de la frecuencia de la conducta agresiva. En este sentido, el término “maltrato” se aplicará en las situaciones de abuso que surjan “a veces” en los escenarios estudiados. Mientras que “acoso”, del inglés, “bully” que significa matón o agresor, designará aquellas situaciones en las que el abuso se realiza “a menudo” o “siempre”. Esta distinción terminológica y conceptual, ya fue realizada en el trabajo de Cuadrado y colaboradores (2010), e igualmente los diferentes componentes del acoso, que se abordarán con más detenimiento en apartados posteriores. Además, se aclaran algunos conceptos muy relacionados con la discapacidad, y se concluye con el concepto nuclear de toda nuestra investigación: las Necesidades Educativas Especiales.

(1) En la redacción de este trabajo se han utilizado diferentes recursos lingüísticos para evitar el uso habitual del género masculino como genérico. En general, para facilitar la lectura indicamos un solo género gramatical. En sustantivos, pronombres y adjetivos deberá entenderse tanto niño como niña, alumno como alumna, profesor como profesora, etc.

El segundo capítulo muestra cómo algunos factores socio-escolares (el nivel educativo, el género y la titularidad del centro) podrían condicionar tanto la aparición de los problemas de maltrato entre iguales como su gravedad, así como del comportamiento de testigos y víctimas, y son claros elementos de riesgo para la dinámica *bullying*.

En el tercer capítulo se analizan las relaciones paterno-filiales y la percepción del acoso entre iguales, además del estilo educativo de los padres y su influencia en la manera de afrontar las situaciones de maltrato y/o acoso. Por último, en el cuarto capítulo se plantea la relación entre las consecuencias emocionales y el maltrato-acoso en el alumnado con NEE y sin NEE. Algunas investigaciones han destacado y caracterizado el papel de dichas consecuencias como un elemento más en el proceso del *bullying*.

Por otra parte, se aborda el **ESTUDIO EMPÍRICO** comenzando por las características de la muestra, las variables y se describen los instrumentos utilizados para la recogida de los datos.

El **objetivo general** del trabajo, y una de las principales aportaciones, es profundizar en las características del acoso entre iguales en la población con NEE en comparación con la población sin NEE, y esto desde la triple perspectiva de víctima, testigo y agresor.

Este objetivo general se desglosa en cuatro objetivos específicos que constituyen la base de la investigación realizada. En este sentido, el **primer objetivo** trata de describir y comparar la frecuencia del maltrato y el acoso entre iguales del alumnado con NEE y sin NEE, desde el punto de vista de las víctimas, los testigos y los agresores. Un apartado de enorme interés teórico es el dedicado a los diferentes estudios sobre el maltrato y acoso que se han presentado tanto a nivel nacional como internacional, con una breve reseña a los estudios sobre *ciberbullying*, que si bien no son el eje de este trabajo, sí que destacan por su relevancia.

Vamos a utilizar indistintamente los términos “acoso” y “*bullying*” para describir el mismo fenómeno, respetando así el vocablo utilizado por los autores de referencia.

El **segundo objetivo** pretende describir y comparar la frecuencia del maltrato y acoso entre iguales diferenciando el alumnado con NEE y sin NEE, en función del *nivel educativo, género y titularidad del centro educativo*. Es difícil considerar que los problemas de maltrato entre iguales respondan a una única causa, de tal forma que múltiples factores condicionan tanto la aparición de los mismos como su gravedad.

Una situación de agresividad debe conllevar el análisis de factores individuales, familiares y escolares. Y es muy posible, que una interacción de estos factores constituya el origen de las conductas agresivas del alumnado, así como del comportamiento de testigos y víctimas. Al igual que en el primer objetivo, se utilizó como instrumento adaptado el Cuestionario del Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). Este cuestionario consta de trece modalidades de acoso expresada por las víctimas, testigos y agresores, y que el sujeto responde con una escala tipo *Likert* con cuatro categorías de intensidad ante la agresión (*nunca, a veces, a menudo y siempre*).

El **tercer objetivo** analiza la relación de maltrato y acoso entre iguales y las percepciones de los hijos en los estilos educativos de los padres en el alumnado con NEE y sin NEE. Una dificultad relacionada con la investigación de los estilos parentales es que no hay un estilo de crianza definido, no son absolutistas. Los padres pueden manifestar un estilo principal y unas acciones parentales específicas de otros. Debemos tener en cuenta, igualmente, la etapa evolutiva del niño, pues sus conductas y destrezas tendrían un efecto sobre dichas prácticas parentales.

Como instrumento de medida se empleó la *Escala de Afecto (EA)* y la *Escala de Normas y Exigencias (ENE)* de Fuentes, Motrico y Bersabé (1999), muy utilizada en otras investigaciones.

En el **cuarto objetivo** y último, se comparó la relación entre consecuencias emocionales y el maltrato/acoso entre iguales en la población con NEE y sin NEE. Para ello, se llevaron a cabo dos análisis. Por un lado, se indagó sobre la relación entre las consecuencias emocionales, expresada por la puntuación obtenida en el instrumento utilizado (CECAD) y el maltrato/acoso según la puntuación obtenida en el cuestionario adaptado del *Defensor del Pueblo* expresado por las víctimas, testigos y agresores. Por otro lado, se analizó la relación entre las consecuencias emocionales y cada una de las modalidades de maltrato y acoso expresada por las víctimas, testigos y agresores.

La exposición de los **RESULTADOS** obtenidos a partir de los análisis efectuados permitió responder a los problemas planteados y confirmar o no las hipótesis. Se ha procurado ser claros en los comentarios que acompañan a las tablas y gráficos que nos han servido para obtener las conclusiones de la investigación.

A partir de las **CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN**, y teniendo como líneas directrices las hipótesis, expresamos sintéticamente los resultados mediante afirmaciones claramente formuladas. Este apartado es especialmente importante, y el núcleo de esta investigación. Y además, el hecho de contrastar las conclusiones obtenidas con un generoso número de investigaciones relacionadas con la nuestra nos permite aportar un pequeño “grano de arena” a la importante y apasionante temática que se aborda.

Las **REFLEXIONES FINALES** constituyen una licencia personal de la investigadora que van más allá de la propia investigación, pero muy unido a ella, porque a partir de la misma se podrían tomar decisiones para continuar futuras investigaciones sobre esta importante temática.

I. PRIMERA PARTE

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I

ACOSO ESCOLAR ENTRE IGUALES DEL ALUMNADO CON NEE Y SIN NEE

- I.1. Introducción
- I.2. Componentes del maltrato y el acoso escolar
- I.3. Minusvalía, invalidez, discapacidad y necesidades educativas especiales
- I.4. Estudios sobre el maltrato y acoso escolar
- I.5. Frecuencia del acoso entre iguales en el alumnado con NEE y sin NEE

I.1. Introducción

El acoso escolar entre iguales no es algo nuevo, pero su importancia ha crecido en los últimos años por la sensibilización de la sociedad respecto a este tema. En este capítulo estableceremos una diferenciación conceptual entre el “maltrato” y el “acoso”, aunque dicha diferenciación no deja de ser una artificialidad terminológica, pero aclara la intensidad de la violencia ejercida entre iguales.

Del mismo modo, en ocasiones se habla de maltrato o acoso al referirnos a violencia entre iguales de manera generalizada, y en numerosas ocasiones se utiliza indebidamente. Esta es la razón por la que clarificamos qué queremos decir cuando hablamos de “maltrato” y “acoso”, y qué componentes tiene dicha definición.

En este trabajo abordamos el estudio del alumnado con y sin Necesidades Educativas Especiales (NEE), por este motivo es necesario clarificar el concepto de otros términos que pudieran estar relacionados, pero que son diferentes al concepto de NEE.

Cuando hablamos de maltrato y acoso, nos referimos al escolar, y al que se da entre iguales (entre el alumnado). Aunque en numerosas ocasiones no aparece de manera explícita para evitar repeticiones innecesarias, es a éste tipo de acoso y maltrato al que estamos aludiendo.

¿Maltrato o acoso escolar?

Como hemos señalado, haremos una distinción terminológica entre maltrato y acoso escolar, en función de la frecuencia en la conducta de agresión. Es cierto que no todos los autores hacen esta separación conceptual, pero la mantendremos a lo largo de este estudio.

En este sentido, el término maltrato se aplicará en las situaciones de abuso que surjan “a veces” en los escenarios estudiados. Mientras que acoso, del inglés, “*bully*” que significa matón o agresor, designará aquellas situaciones en las que el abuso se realiza “a menudo” o “siempre”. Se trata de incidir en un cúmulo de conductas relacionadas con la amenaza, tiranización, aislamiento, intimidación, humillaciones, sobre una víctima o víctimas señaladas (Borja, 2012).

Olweus (1983), no hace esta diferenciación terminológica y habla en general de maltrato, y lo definió como una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción negativa e intencionada, sitúa a la víctima en una posición de la que apenas puede escapar por sus propios medios. Añade, que la prolongación de estas relaciones provoca en las víctimas efectos muy negativos: baja autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que dificulta su integración en el ámbito escolar y el desarrollo normalizado de los aprendizajes. Para la Organización Mundial de la Salud (OMS), el maltrato es considerado un problema de salud pública por su impacto individual, académico, adaptativo y social que conlleva las consecuencias negativas en diferentes dominios a corto y largo plazo.

De igual modo, Avilés (2006) define el *bullying* como “*la intimidación y el maltrato entre escolares de forma repetida y mantenida en el tiempo, siempre lejos de la mirada de los adultos, con la intención de humillar y someter abusivamente a una víctima indefensa, por parte de un abusón o grupo de matones, a través de agresiones físicas, verbales y/o sociales con resultados de victimización psicológica y rechazo grupal*” (p. 82).

Pero para que sea considerado *bullying* tiene que tener ciertas características (Sullivan, Cleary y Sullivan, 2005; Rivers, Duncan y Besag, 2006): la desigualdad de fuerzas, la conducta de acoso es organizada, sistemática y encubierta, empieza como una conducta oportunista, silencio y la falta de respuesta de parte de la víctima.

Ortega (2010) define *bullying* como “*...una forma ilegítima de confrontación de intereses o necesidades en la que uno de los protagonistas adopta el rol dominante y obliga por la fuerza a que el otro esté en un rol de sumisión, causándole con ello un daño que puede ser físico, social o moral...*” (p. 28).

1.2 Componentes del maltrato y el acoso escolar

Dos aportaciones relevantes son las de Collell y Escudé (2006), que por un lado señalan algunos componentes destacables del maltrato y el acoso: 1) la repetición de las acciones, 2) la intencionalidad del agresor, 3) la indefensión de la víctima en unas relaciones determinadas por el abuso de poder, y 4) las graves consecuencias que vivir en un entorno que tolera el maltrato puede acarrear para todos los implicados. Y por otro lado, refieren la necesidad de reflexionar sobre las características psicológicas descritas por Olweus (1983), ya que por sí solas no explican el fenómeno, y desde el aspecto psicopatológico deben examinarse como factores de riesgo.

De hecho, estos componentes del contexto ejercen un papel decisivo en la cesión de roles que pueden variar en el transcurso del tiempo. Es “lo que sucede” lo que hace fuertes a quienes agreden y endebles a las víctimas (Del Barrio, Gutiérrez, Barrios, Van der Meulen y Granizo, 2005).

Por otro lado, el maltrato entre iguales se da en contextos grupales, donde cada uno de ellos tiene un rol (Salmivalli, 1999).

1.3. Minusvalía, invalidez, discapacidad y NEE

El *Colectivo Loé* (2013) expone, desde una perspectiva histórica en nuestra cultura occidental, las variadas formas de entender las discapacidades psíquicas, físicas o funcionales. Considerando diferentes aportaciones históricas (Aguado, 1995; Foucault, 1976; Dörner, 1974; Rosen, 1974), se puede comprobar la trayectoria no lineal que surge partiendo de una concepción religiosa-demonológica, básicamente segregadora y estigmatizante, pasando por la naturalista-médica, centrada en el tratamiento y rehabilitación de los individuos; y por último, otra de índole más social, que considera los orígenes que causan las incapacidades como los mismos que dan lugar a procesos de exclusión en otros ámbitos de la vida.

Destacan estos autores del *Colectivo Loé*, que las personas con minusvalía han sido objeto de muchos “alias” a través de la historia, y a su vez muy cuestionados. Los más recientes son los de “incapacidad/invalidez”, aún vigentes en el ámbito laboral, ya que el sistema de la Seguridad Social establece compensaciones por invalidez, gran invalidez e incapacidad permanente, absoluta, total o parcial, conceptos que no impiden, en la mayoría de los casos, poder tener una ocupación, ya sea esta remunerada o no.

Otro término muy relacionado es el de “minusvalía”, concepto central de la vigente Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI, 1982) y “discapacidad”, introducida por la Organización Mundial de la Salud –aunque con sentidos diferentes– en los sistemas clasificatorios de 1980 y 2001. Y por último, “diversidad funcional”, expresión propuesta en 2005 por el Foro de Vida Independiente (Palacios y Románach, 2006) parten del principio ideológico por el que las actitudes y aptitudes de las personas son diversas, y deben considerarse desde el inicio de la socialización, para una convivencia en igualdad, como sucede con otros aspectos de la diversidad entre los seres humanos (el sexo, la etnia...).

En el ámbito escolar estos términos se traducen en Necesidades Educativas Especiales (NEE) y, respecto de esta expresión, Toboso y colaboradores (2011) la consideran el núcleo para comprender la educación especial. Este concepto tiene su origen en el Informe Warnock (1978), denominado así en honor a la presidenta del Comité que lo elaboró (Mary Warnock), en el que se propuso que la categorización tradicional de la discapacidad debía suprimirse. En su lugar, la necesidad de recursos del alumnado debería identificarse a partir de una evaluación específica de sus necesidades educativas.

El informe concluyó que no era positivo continuar con la distinción entre alumnos con discapacidad y alumnos sin discapacidad, sino que era preferible establecer un continuo de necesidades de los estudiantes, desde las ordinarias hasta las especiales. Surge así un concepto que ha abierto una nueva fase en la educación especial (Alonso y Araoz, 2011) las *Necesidades Educativas Especiales* (NEE) de los alumnos, utilizado por primera vez en España en la LOGSE de 1990 y consolidándose mundialmente en la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales (1994), aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (UNESCO, 1994).

En la Declaración de Salamanca, se subraya que cualquier estudiante puede tener dificultades para el aprendizaje en algún momento de su escolarización. Lo más importante de todo es plantear claramente la noción de la relación recíproca que sobre la naturaleza de las diferencias individuales se quiere resaltar con el concepto de “necesidades especiales”. De acuerdo con esta relación recíproca, hay que recordar siempre la interacción entre las peculiaridades de los alumnos y las características de la situación educativa, de manera que ambas, inevitablemente, deben ser tenidas en cuenta para exponer y comprender el aprendizaje escolar (Coll y Miras, 2001).

Siendo la escuela el espacio de práctica social por excelencia, donde se desarrollan las relaciones interpersonales más allá de las familiares, se ha convertido en uno de los principales contextos para la investigación psicoeducativa. Recientemente, objeto además de una gradual investigación sobre el acontecimiento de las malas relaciones interpersonales, la agresión feroz y gratuita, la consecuente victimización y la formación de una personalidad psicopática e inmoral (Álvarez y colaboradores, 2011; Ortega, 2010; Orue y Calvete, 2012).

Esto representa que los sistemas educativos en general, y la calidad de cada uno en particular, han sido significativamente propicios para el estudio de un fenómeno que es tan antiguo como la humanidad y que, hasta la década de 1970, no había sido estudiado o analizado con rigor; esto es, el fenómeno de acoso entre iguales, o simplemente acoso escolar. Precisamente, este estudio es una consecuencia del desarrollo social, del bienestar de la sociedad y de peticiones dirigidas al sistema educativo (Ortega y Núñez, 2012).

La investigación psicoeducativa en la escuela ha demostrado que en la vida cotidiana de la comunidad escolar, los alumnos aprenden a ser buenos ciudadanos para ejercer valores, actitudes y costumbres de mutuo respeto, y controlar así el riesgo de acoso y agresión injustificadas en el marco de las relaciones interpersonales y entre iguales (Ortega, 2010). No obstante, el maltrato/acoso se da en el sistema escolar, tal y como vienen demostrando los diferentes estudios sobre el tema.

Desde un punto de vista funcional para nuestra investigación, adoptaremos la definición de Necesidades Educativas Especiales a partir del *Decreto 228/2014 de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Extremadura* (Art. 14.1) en la que se afirma: “Tendrá la consideración de alumno o alumna con necesidades educativas especiales aquel que requiera, por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivados de discapacidad o trastornos graves de conducta”.

1.4. Estudios sobre el maltrato y el acoso escolar

Como conclusiones generales de los trabajos que exponemos a continuación, destacaríamos que el maltrato entre iguales es un fenómeno que sucede en todos los países en los que se ha estudiado y que da lugar, en las víctimas, a efectos claramente negativos: estados de ansiedad, merma de la autoestima, e incluso cuadros depresivos, los que obstaculizan su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes (Olweus, 1983).

Avilés, Irurtia, García-López y Caballo (2011) refieren estudios desde los últimos 40 años sobre el fenómeno del maltrato entre iguales, tanto de índole nacional como internacional, destacando en la península escandinava a finales de los años setenta y principios de los ochenta, las publicaciones y trabajos de Olweus (1978, 1983), la conferencia de Stavanger (1987) y las campañas nacionales en Noruega y Suecia para la difusión y concienciación del abuso de poder entre pares.

También son destacables los estudios sobre maltrato/acoso en las décadas de los ochenta y noventa en Japón, con la acuñación del término “ijime”, comparable pero no idéntico al maltrato entre iguales. Y en otros países como el Reino Unido (Arora y Thompson, 1987; Smith y Thompson, 1991; Whitney y Smith, 1993; Smith y Sharp, 1994), Estados Unidos (Perry, Kusel y Perry, 1988), Australia (Rigby y Slee, 1991), Canadá (Pepler y Rubin, 1991) y Nueva Zelanda (Cleary, 1993) donde se tornan temas habituales para las investigaciones psicopedagógicas.

En España encontramos un primer estudio del Defensor del Pueblo en 1999, que aborda el maltrato entre iguales como una de las conductas violentas que sucede en el contexto escolar. De los estudios iniciales sobre maltrato entre iguales con anterioridad al año 2004, destacar el análisis local en Madrid (Vieira, Fernández-García y Quevedo, 1989) y los trabajos precursores de Ortega (1992, 1994a-b, 1997) en Sevilla, de Cerezo y Esteban (1992) en Murcia, de García-Orza (1995) en Málaga, Fernández (1998), Almeida y colaboradores (2001) en Madrid, Avilés (1999, 2002) en Valladolid, Durán (2003) en Granada y Pareja (2002) en Ceuta.

Después del 2004, y tras el debate social que se produce en nuestro país con el caso del adolescente Jokin, los estudios relacionados con el maltrato entre iguales, se reproducen de manera exponencial añadiendo otros a los que ya había, estimulados por la necesidad de limitar y afrontar el fenómeno. Surgen así los trabajos de investigación nacionales como el del Centro Reina Sofía (2005), autonómicos (Gobierno Vasco, 2004; Arias y Martín, 2004; Govern de les Illes Balears 2005; Gómez Bahillo y colaboradores, 2005; Consejo Escolar de Andalucía, 2006; Ararteko, 2006; Díaz-Aguado, 2008; ECESC, 2006; Oñederra, Martínez, Tambo y Ubieta, 2005; Sáenz, Calvo, Fernández y Silván, 2005; Sindic de Greuges, 2007) y locales (Ramírez, 2006), como queda recogido en el II Informe del Defensor del Pueblo (2007), donde se pueden consultar sus resultados. Incluso se produce una instrucción de la Fiscalía de Menores (2006) sobre el tratamiento del acoso desde el sistema judicial juvenil. A este grupo de estudios han seguido otros pormenorizados por comunidades autónomas y

otro realizado en el ámbito estatal a instancias del Observatorio Estatal para la Convivencia Escolar por el equipo de Díaz-Aguado (2008).

Reseña al *cyberbullying*

A pesar de que el comportamiento de intimidación persiste de generación en generación, el entorno está cambiando. Históricamente, la intimidación ha ocurrido en la escuela, entorno físico en el que se centra la mayor parte de la infancia y la principal fuente para la formación, o en cualquier lugar que los niños jueguen o se congreguen. En los últimos años, sin embargo, el entorno físico no es el único lugar donde se está produciendo la intimidación. La tecnología permite un nuevo tipo de agresión electrónica digital, el acoso cibernético, que se lleva a cabo a través de salas de chat, mensajería instantánea, redes sociales y otras formas de comunicación digital electrónica (*National Academies of Sciences, Engineering and Medicine*, 2016).

El *ciberbullying*, es un fenómeno más reciente, con menos recorrido histórico y con algunas variaciones en los elementos requeridos en el maltrato entre iguales, como es la asiduidad de los ataques del agresor a la víctima. En estos casos se ha requerido menos ataques para considerar que las agresiones sean constitutivas de *ciberbullying* (Cowie, 2009). En esta modalidad, la mayoría de las veces la víctima no conoce al agresor, o puede que el agresor no tenga un contacto muy continuado con la víctima. Entre los estudios más relevantes desde el punto de vista internacional, destacan los realizados en Estados Unidos (Finkelhor, Mitchell y Wolak, 2000; Hinduja y Patchin, 2008) y en el Reino Unido (Smith y colaboradores, 2008). En España, sobre la temática de *ciberbullying*, y algunos aspectos relacionados con él, destacan los trabajos del Defensor del Pueblo (2007); Avilés, Ortega, Calmaestra y Mora Merchán (2008, 2009 y 2010), así como el trabajo de León y colaboradores (2011) por su contribución a este problema en la población extremeña.

Ortega-Barón, Buelga-Vásquez y Cava-Caballero (2016) exponen los resultados de su estudio, revelando que el 27,4% de la muestra utilizada (1062 adolescentes entre 11 a 18 años) ha sido víctima de *ciberacoso* en el último año, dato coincidente con anteriores estudios que obtienen una prevalencia de *cibervictimización* de entre el 25 y el 30% (Erentaite, Bergman y Žukauskiene, 2012; Navarro, Serna, Martínez y Ruiz-Oliva, 2013).

I.5. Frecuencia del maltrato y el acoso en el alumnado con NEE y sin NEE

En cuanto a la frecuencia del maltrato entre iguales, para Avilés, Irurtia, García-López y Caballo (2011) las cifras varían según los países si se habla de acoso frecuente y no eventual. Datos que superan el quince por ciento en Estados Unidos (Hoover, Oliver y Hazler, 1992); Australia (Rigby, 2002) y Japón (Morita y colaboradores, 1999).

Con una frecuencia que supera el diez por ciento, en Europa los trabajos en el Reino Unido de Whitney y Smith (1993) y los países de la península escandinava (Olweus, 1998). En los países del mediterráneo las cotas se sitúan entre el seis y el nueve por ciento (Avilés, 2006a; Defensor del pueblo 1999 y 2007; Fonzi y colaboradores, 1999; Ortega y Mora-Merchán, 2000).

Collel y Escudé (2002) refieren el intervalo de edad de 11-14 años como crucial, por converger en ella las conductas de *bullying* y las propias conflictivas del período adolescente que emprenden. A partir de los 14 años la casuística va aminorando, este hecho podría atribuirse a que el centro de atención va dispersándose de la escuela/instituto a otros espacios, se acrecientan las relaciones y también con ello el mundo y algunas actitudes se van disolviendo (Oñederra y colaboradores, 2005).

En relación con el alumnado con NEE, Villalobos y colaboradores (2014) afirman que los estudiantes con NEE tienen el doble de probabilidades de estar involucrados como víctimas o perpetradores de *bullying* respecto de los estudiantes sin NEE (Rose, Monda-Amaya y Espelage, 2010).

De igual modo, se sugiere que los estudiantes con discapacidad tienen el doble de probabilidades de ser identificados como agresores y víctimas en comparación con sus pares sin discapacidad. En general, la literatura existente sugiere que los estudiantes con discapacidades son blancos frecuentes de la victimización y muestran más conductas de acoso que el promedio nacional (McLaughlin y colaboradores, 2010; Rose y colaboradores, 2011).

Algunos estudios señalan que los estudiantes con NEE manifiestan más experiencias de victimización que sus pares, así como más miedo y ansiedad en situaciones de acoso, heridas físicas y seguridad en la escuela (Saylor y Leach, 2008). Si bien estas manifestaciones disminuyen tras las intervenciones específicas, siguen siendo significativamente mayores en estudiantes con NEE que en sus pares.

En una línea similar, Cook y Semmel (1999) señalan que cuanto más heterogénea es la composición del aula, en términos de las características de sus estudiantes, mayor es la aceptación para los estudiantes con discapacidad severa, en primer lugar, y con discapacidad moderada y leve en segundo lugar (Cook y Semmel, 1999). A su vez, McMaugh (2011) indica que para los estudiantes con NEE, tener amigos en la escuela constituye un apoyo en el proceso de inclusión, en la disminución de situaciones de maltrato de pares, en la integración de la identidad como individuo con discapacidad y en la confrontación de situaciones de exclusión en la escuela.

En general, la investigación apunta a la falta de habilidades sociales como el factor común para aumentar la perpetración y victimización entre los estudiantes con discapacidades (Baker y Donnelly, 2001; Kaukiainen y colaboradores, 2002; Kuhne y Wiener, 2000; Llewellyn, 2000; Miller, Beane y Kraus, 1998; Woods y Wolke, 2004). A nivel individual, se ofrecen varias explicaciones a la mayor ejecución y victimización entre los estudiantes con discapacidad, la mayoría de los cuales se derivan de la falta de información social, de transformación o de distorsiones y problemas de comunicación o lenguaje (McLaughlin y colaboradores, 2010).

Es importante subrayar que a peor clima en el aula mayor es la percepción de *bullying* (López, Bilbao y Rodríguez, 2011). Del mismo modo, uno de los predictores más relevantes de victimización entre pares es la presencia de violencia verbal por parte del profesorado. Así pues, cabría preguntarse si estas relaciones son también relevantes en la experiencia social de los estudiantes con NEE en la escuela. Es decir, si en las aulas con mejor clima y un menor nivel de violencia verbal del profesorado, los estudiantes con NEE serían también equitativamente menos victimizados por sus iguales (Villalobos y colaboradores, 2014).

CAPÍTULO 2

ACOSO ESCOLAR: RELACIÓN CON EL NIVEL EDUCATIVO, GÉNERO Y TITULARIDAD DEL CENTRO EDUCATIVO EN EL ALUMNADO CON NEE Y SIN NEE

- 2.1. Introducción
- 2.2. Acoso escolar y nivel educativo
- 2.3. Acoso escolar y género
- 2.4. Acoso escolar y titularidad del centro

2.1. Introducción

Es difícil considerar que los problemas de maltrato entre iguales responden a una única causa, de tal forma que múltiples factores condicionan tanto su aparición como la gravedad de los mismos. Por este motivo, destacamos el trabajo de Cuadrado, Fernández y Ramos (2011) al considerar que cualquier conducta del alumnado en una situación de agresividad debe conllevar el análisis de factores individuales, familiares y escolares. Una interacción de estos factores constituye el origen de las conductas agresivas del alumnado, así como del comportamiento de testigos y víctimas.

En cuanto a los *factores individuales*, existe consenso en considerar que la herencia genética no es la causa principal de los comportamientos de los agresores y de las víctimas, sino que la conducta está más relacionada con factores como la autoestima, más baja en las víctimas que en los agresores. Por su parte, no existen resultados que confirmen la relación entre depresión-ansiedad y agresividad o victimización.

En relación con los *factores familiares*, es aceptado que el modelo familiar facilita un adecuado proceso de adaptación y competencia social. De manera que las conductas antisociales que se generan entre los miembros de una familia sirven de modelo y entrenamiento para la conducta antisocial que posteriormente manifestarán los sujetos en el contexto escolar. En un clima familiar negativo donde no exista apoyo y confianza, las relaciones estén deterioradas, la cohesión familiar sea escasa o nula, o cuando exista incongruencia en el comportamiento de los padres, el riesgo de que se generen comportamientos agresivos en el alumno es mucho mayor que en situaciones familiares más favorables.

Por su parte, en cuanto a los *factores escolares*, podríamos resumir que una actitud negativa del alumno hacia la escuela y hacia el profesorado genera fracasos académicos y problemas de comportamiento. Este hecho se magnifica cuando el grupo social del alumno agresor manifiesta, apoya y resuelve sus conflictos mediante la violencia. En una situación en la que “vivir el compañerismo” entre los miembros de un grupo no reporta beneficios en la interacción adaptativa a la hora de aprender habilidades sociales, promueve el miedo al otro (el grupo agresor) como medio de actuación hacia los demás (grupo víctima), y el hecho de no ser denunciadas estas conductas refuerza la reincidencia en estas prácticas.

En la actualidad, el acoso entre estudiantes se entiende como una forma de practicar el poder apoyado en el miedo (Vaillancourt, McDougall, Hymel y Sunderani, 2009). Y es un hecho constatado la incesante progresión hacia el problema del acoso escolar, particularmente en la educación secundaria (López-Castedo, Domínguez y Álvarez, 2010).

Las peculiaridades a las que víctimas y agresores atribuyen la victimización manifiestan que el acoso parece imitar problemas que son expresión de un modelo de dominio y sumisión (racismo, sexismo...), instaurado más allá de la escuela, particularidad que resulta indispensable para su erradicación (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2013).

Pero además, tendremos que tener en cuenta que una institución educativa no se encuentra aislada, sino que va a depender de una población concreta, de un contexto determinado y de una sociedad y cultura específicas (Córdoba-Alcaide, Del Rey, Casas, y Ortega-Ruiz, 2016).

Con todo, esta preocupación por el acoso no es nueva, existe desde que aparecieran las escuelas. Así lo refiere Furlán (2012) cuando rescata un texto del siglo XIII, denominado *Disciplina escolar*, de un alumno que asesta golpes a su maestro, o en la obra de Comenio *Didáctica Magna*, en el que esta violencia es ejercida por el maestro hacia sus alumnos (López y Ramírez, 2014).

Hernández y Reyes (2011) comparten la idea de Foucault al situar a la escuela en el grupo de entidades en las que se practica el poder, comparándola con otras como el hospital, la cárcel o el ejército y a las que designó como instituciones disciplinarias. De otra parte, Twemlow y colaboradores (2001) indagaron sobre la importancia del clima del aula en situaciones de acoso escolar y dedujeron que la práctica de un entorno restrictivo en el centro educativo es esencial para entender la permanencia de ambientes de intimidación en el mismo. En este sentido, el potencial de violencia que se pueda ejercer aumenta o disminuye dependiendo de cómo se ejerza el poder (López y Ramírez, 2014). Apoyándose en un continuo de proyectos y tareas dirigidas a minimizar esta cuestión del acoso, los autores López-Castedo, Domínguez y Álvarez (2010) señalan que las diferencias sociales entre el alumnado, a veces apoyadas por la tipología del centro (público o concertado), influyen en las actitudes y conductas de victimización. Esta tipología se caracteriza por la presencia de dos modalidades de escuelas sufragadas públicamente, más una tercera, de carácter enteramente privado. Los “centros públicos” son de financiación y titularidad públicas, los “centros concertados” se sustentan con financiación pública, pero su titularidad es privada. Los centros privados a su vez, son de financiación y titularidad privada (Leyes 8/1985, 1/1990, 2/2006, y 8/2013).

No obstante, a pesar de la situación de violencia más o menos declarada, el estudio de Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2013) muestran como resultados que la mayoría de los alumnos están *bastante* o *muy satisfechos* con su centro educativo y las relaciones que en él instauran.

2.2. Acoso escolar y nivel educativo

La problemática del *bullying* está presente en todos los niveles educativos, tanto de educación primaria como de secundaria, siendo los últimos cursos de educación primaria y los primeros de la educación secundaria obligatoria los que registran mayor número de sucesos, lo que refuerza que el fenómeno esté generalizado en todo el alumnado. El tramo de edad más implicado se sitúa en torno a los 10 años en educación primaria y en educación secundaria en torno a los 13 años (Ortega y Monks, 2005; Sánchez y Fernández 2007, Cerezo, 2009; León y colaboradores, 2011).

Córdoba, Del Rey, Casas, y Ortega (2016) exponen que para los estudiantes de 5° y 6° de educación primaria, tener una buena convivencia escolar implica, entre otras, que existan buenas relaciones con sus compañeros, que se establezcan lazos de amistad, relaciones, etc., que se formen una buena red social, que el profesorado lleve a cabo una apropiada gestión de las relaciones interpersonales y que se perciban niveles bajos de interrupciones en sus clases.

Así pues, tanto la organización socio-afectiva del grupo-aula, como la posición sociométrica de los implicados en la interacción dinámica del mismo, son claros elementos de riesgo para la dinámica del *bullying* (Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003; Cerezo y Ato, 2005; Perren y Alsaker, 2006; Cerezo, 2009; Sánchez y Cerezo, 2011), pues favorecen refuerzos en los roles del agresor, y a la vez el aislamiento de la víctima (Sánchez y Cerezo, 2011). Además, estos autores afirman la intimidación un reflejo del poder y estatus en el grupo de pares, siendo difícil convencer a los estudiantes de abandonar este tipo de comportamiento (Rodkin, Espelage y Hanish 2015; Hymel y Swearer, 2015).

En líneas generales, es importante considerar la fase evolutiva en el que se encuentran los estudiantes (finales de educación primaria, secundaria y bachillerato) para detallar factores de afiliación, de poder, de estatus dentro de un grupo, de autonomía, de pérdida de identidad, etc. que podrían explicar, los diferentes comportamientos intimidatorios en las aulas (Sánchez y Fernández, 2007).

Los diferentes estudios muestran que las conductas de amenaza alcanzan su punto crítico entre los 9 y los 14 años para posteriormente disminuir en la adolescencia o lograr otras formas más desarrolladas de violencia (destrucción de la propiedad privada, desobediencia a la autoridad, consumo de drogas y de alcohol, etc.) como afirman Ortega y Monks (2005), Garaigordobil y Oñederra (2009).

Respecto al curso, los alumnos de 1° de la ESO reciben más insultos y motes que sus compañeros de cursos superiores, les pegan y les amenazan. Los estudiantes de los últimos cursos de la ESO reconocen que se habla mal de ellos y que les roban un mayor número de veces que los de los primeros cursos. Desde la perspectiva “agresor” los últimos cursos de la ESO y especialmente los de 4°, declaran ser más agresores en las modalidades “no dejo participar”, “pongo motes ofensivos”, “hablo mal de los demás” y “escondo cosas”. La variable “curso” muestra una influencia significativa sobre los casos de maltrato escolar, aumenta la tendencia general a que las víctimas sean alumnos de primeros cursos, especialmente 1° de la ESO, y los agresores sean, fundamentalmente, alumnos de 4° de la ESO.

No obstante, Carney y Merrell (2001), Seals y Young (2003), León y colaboradores (2011) y Cuadrado y colaboradores (2010) muestran un resultado diferente respecto a esta idea, cuando comparan la relación significativa entre el nivel educativo y la intensidad en la ejecución de haberse metido con otros compañeros. De manera que los porcentajes de 2° y 3° de ESO son superiores a 1° y 4° cuando esta acción se ha dado “una o dos veces” y “algunas veces”. Siendo el mayor porcentaje el manifestado

por los alumnos de 2º curso, mientras que el alumnado de 4º de ESO manifiestan porcentajes más bajos.

2.3. Acoso escolar y género

En cuanto al género, López y Ramírez (2014) apuntan que la mayoría de los estudios subrayan la violencia escolar como una manifestación marcadamente masculina (Cangas y colaboradores, 2007; Díaz-Aguado, 2004; Cerezo 2009, Martín y colaboradores, 2006; Crapanzano, Frick y Terranova, 2010; Cuadrado y colaboradores, 2010; León y colaboradores 2011; Díaz Aguado y colaboradores, 2013; Zurita y colaboradores 2014; Córdoba y colaboradores, 2016).

No obstante, aun siendo más los chicos que agreden y son agredidos, empiezan a despuntar los casos de chicas. De igual modo se identifican patrones distintos de proceder, los chicos están más involucrados en conductas de maltrato directo – agresiones físicas directas y daños a pertenencias de otros compañeros– y las chicas en comportamientos más indirectos y sutiles –hablar mal de otros, intimidación, manipulación, aislamiento social–, utilizando por igual la violencia verbal –poner mote, dejar en ridículo– (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007). Esta violencia escolar ostentada por chicos se da tanto en la etapa de educación primaria como en secundaria. Las chicas, aunque también involucradas, destacan especialmente como víctimas (Cerezo, 2009; Cook y colaboradores, 2010; Hymel y Swearer, 2015).

Asimismo, en el trabajo de Villareal-González y colaboradores (2011) observaron que en las chicas hay una correlación positiva entre el malestar psicológico relacionados con la depresión y el estrés y la violencia escolar (Estévez y colaboradores, 2005; Estévez y colaboradores, 2006; Herrero, Estévez y Musitu, 2005; Musitu y colaboradores, 2011).

Para Sánchez y Fernández (2007), las chicas se manifiestan, en general, menos favorables que los chicos en el uso de la agresión para resolver sus problemas, prestan más atención a las posibles consecuencias de las conductas agresivas y procuran controlarse más. Los chicos intervienen como agresores en todos los escenarios de maltrato, incluidos los de tipo indirecto. Pero consideran que las mujeres y los hombres no varían en el grado de solidez con que manifiestan conductas agresivas con los años (Avilés y Monjas Casares, 2005; Barrio y colaboradores, 2003; Berkowitz, 1996; Hawkins, Pepler y Craig, 2001; Mora-Merchán y colaboradores, 2001).

Algunos estudios muestran mayores tasas de agresión relacional, verbal y *cyberbullying* entre las niñas (De Voe y Bauer, 2011; Vaillancourt y colaboradores, 2010), pero las diferencias de género no surgen en todos los estudios (Kokkinos y Panayiotou, 2004; Slonje y Smith, 2008; Marsh y colaboradores, 2011).

Pensamos que es importante que se aumente la producción científica para entender la impresión de estas diferentes formas de acoso, aunque un creciente cuerpo de

investigación apunta que el *ciberacoso* es diferente a las formas tradicionales de agresión (Bauman, Cruz y Walker, 2013; Kowalski y colaboradores, 2012; Runions y colaboradores, 2013; León y colaboradores, 2011b).

2.4. Acoso escolar y titularidad del centro

Santa Cruz y Olmedo (2011) subrayan que en las familias de alumnos de centros concertados, los padres impulsan patrones sociales dirigidos a que sus hijos sean socialmente iguales o mejores que ellos, para lo cual asumen lugares destacados en agrupaciones y jerarquías en estos centros.

Zurita y colaboradores (2014) revelaron mayores índices de victimización en adolescentes que vivían fuera del entorno familiar, procedentes de centros concertados/privados y con estimaciones parecidas por edad y género. Igualmente debemos indicar que la victimización de tipo física se da más en chicos y la relacional en chicas. Asimismo, el tipo de centro propicia más la victimización verbal y física, y el género incide más en la de tipo relacional.

En el estudio comparativo llevado a cabo por León y colaboradores (2011a) destacan la importancia de la titularidad como variable de intervención en la prevalencia del maltrato. Desde la figura de víctima, existen diferencias significativas en las conductas de “no me dejan participar” y “hablan mal de mí” favorables a los centros privados/concertados. Desde la perspectiva “agresor”, los estudiantes de centros privados/concertados se observan más agresores que los alumnos de centros públicos en las conductas de exclusión social y agresión verbal.

Estos resultados concuerdan con los obtenidos por el Defensor del Pueblo (1999, 2006) que establecen que la exclusión social y la difamación se ejercen y se sufren más en los centros privados o concertados que en los centros públicos. E igualmente, en la obra de Cuadrado y colaboradores (2010) se refleja esta tendencia al referir, respecto a la titularidad del centro y según los agresores, hallar diferencias significativas solamente en las acciones de “poner mote” y de “hablar mal de él/ella”, dándose con mayor porcentaje en los centros concertados frente a los públicos. Según los testigos, las acciones de “poner mote” se dan con mayor porcentaje en los centros concertados-privados que en los públicos, mientras que los centros públicos los porcentajes son superiores en “pegar” y “obligar con amenazas”. Y según las víctimas, solo se aprecian diferencias significativas porcentuales ante la acción de “hablar mal de mí”, que se dan en mayor frecuencia en los centros concertados-privados que en los públicos.

Garaigordobil y Oñederra (2014) observan diferencias entre la titularidad del centro, acoso escolar y participación del profesorado, pues los profesores de la red privada, castigan más y hay un mayor estímulo al cambio de centro para los alumnos con problemas de convivencia.

Por su parte, López-Castedo, Domínguez y Álvarez (2010) afirman que el profesorado de la red privada-concertada interviene más cuando observan conductas de acoso escolar que el profesorado de la red pública, y tienden a hablar más con las familias de los implicados. Y respecto a la intimidación de los alumnos hacia el profesorado, es menor en los centros privados-concertados, mientras que la violencia del profesorado hacia el alumnado es menor en los centros de titularidad pública. Igualmente, en la red concertada-privada se realizan más actividades de prevención ante el conflicto (*Sindic de Greuges de la Comunitat valenciana*, 2007). No obstante, habría que confirmar este hecho en otras comunidades autónomas.

CAPÍTULO 3

RELACIONES ENTRE PADRES E HIJOS Y PERCEPCIÓN DEL ACOSO ENTRE IGUALES EN EL ALUMNADO CON NEE Y SIN NEE

- 3.1. Introducción
- 3.2. Apoyo a las víctimas de acoso escolar en la familia, profesorado e iguales
- 3.3. Opinión de los padres frente al acoso escolar
- 3.4. ¿Qué pueden hacer los padres para evitar el acoso escolar?
- 3.5. Estilo educativo de los padres percibido por los hijos y acoso escolar

3.1. Introducción

Afirmar que la familia motiva el carácter de los individuos, y es generalmente el lugar dónde se desarrollan los cimientos de los valores perdurables no es algo arriesgado, y en ella se generan pautas de comportamiento (Bradshaw, 2005 y Valdés, 2007). Por este motivo, las relaciones con los demás, así como a las respuestas a las agresiones de iguales comienzan a cultivarse en el seno familiar y continúa a partir de complejos procesos de interacción personal en el grupo de iguales.

En este sentido, el clima familiar abarcaría la percepción que los miembros de la familia tienen respecto a las relaciones que se establecen dentro de la misma (Moos, 1990; Sánchez, 2009; Sánchez y Cerezo, 2010), y no tanto por la cantidad, sino por la calidad de las relaciones (Honne y Robinson, 1993; Sánchez-Queijada y Oliva, 2003; Povedano, Hendry, Ramos y Varela, 2011). Estas correspondencias que se establecen dentro de la familia deben ser experimentadas como parte de un sistema complicado y dinámico, donde se dan reglas e intercambios de mensajes entre sus integrantes (Oliva y Arranz, 2011; Capano, González y Massonnier, 2016).

Una dificultad relacionada con la investigación de los estilos parentales es que no hay un estilo de crianza definido. Los estilos parentales no son absolutistas, los padres pueden manifestar un estilo principal y unas acciones parentales específicas de otros. Debemos tener en cuenta, igualmente, la etapa evolutiva del niño, su conducta y destrezas tendrían un efecto sobre las prácticas parentales (Palacios, 1999; León, Felipe, Polo y Fajardo, 2015).

Así, la presencia de conductas de acoso escolar y cómo influye la familia en ellas, tienen su explicación desde la teoría del aprendizaje social, mediante el modelado de conductas, de manera directa, o mediante la formación de actitudes, de manera indirecta (Cava, Musitu y Murgui, 2006; Shetgiri, Lin, Ávila y Flores, 2012).

El estudio llevado a cabo por Prodócimo, Cerezo y Areense (2014) demuestra que la familia se constituye en una organización de relaciones, cuya trama puede aumentar el comportamiento violento de los adolescentes, o al contrario.

En indagaciones anteriores, se comprueba que la victimización escolar no se relaciona significativamente con la percepción de relaciones positivas entre padres e hijos (Herrero, Estévez, E. y Musitu, G., 2006; Povedano, Jiménez, Moreno, Amador y Musitu, 2011). No obstante, el trabajo llevado a cabo por Povedano, Hendry, Ramos y Varela (2011), muestra una relación significativa y negativa, aunque débil, entre la victimización escolar y el clima familiar.

Una estrecha relación entre un clima familiar negativo y la limitación de los recursos sociales e individuales de algunos adolescentes les hace más vulnerables para el maltrato y la intimidación por parte de sus compañeros (Curtner-Smith, 2000; Lereya, Samara, y Wolke, 2013). Además, diversos estudios determinan que la exposición a situaciones de conflicto familiar o marital se vinculan con una mayor tendencia en los hijos a la discordia, la conducta antisocial y la violencia escolar (Buelga, Irazo, Cava, y

Torralba, 2015). Contrariamente, la cohesión y apoyo social parental son recursos facilitadores en el ajuste social del adolescente y en el desarrollo de relaciones positivas con el grupo de iguales que contribuyen a evitar ser objeto de acoso escolar (Navarro, Ruiz-Oliva, Larrañaga y Yubero 2015; Ortega-Barón, Buelga-Vasquez, y Cava-Caballero, 2016).

Así, la impresión que el adolescente tiene de un clima familiar que apoya la unión, el soporte, la confianza e intimidad entre los integrantes de la familia y que favorece la comunicación entre ellos de manera franca, fomentará el desarrollo de habilidades personales, como la satisfacción con la vida al sentirse más felices, y revelan una seguridad en sí mismos que contribuiría a que fueran menos susceptibles a la victimización de sus iguales en la escuela (Estévez, Jiménez y Musitu, 2007), o a dañar su autoestima (García y Gracia, 2010; Povedano, Hendry, Ramos y Varela, 2011).

Un componente que configura la autoestima de los adolescentes, es el apoyo sentido tanto en el ámbito familiar como en el escolar, contextos muy vinculados con la implicación de estos en actos violentos (Andreou, 2000; Cava y colaboradores, 2006; Estévez y colaboradores, 2006; Rodríguez y colaboradores, 2012). Ambos contextos, al estar estrechamente interrelacionados, configuran un entramado de relaciones que facilitan o impiden la participación del adolescente en conductas violentas (Farrington, 2005; Rodríguez y colaboradores, 2012).

Por tanto, el soporte de los padres fomenta otras técnicas significativas para el adolescente que intervienen en cómo este percibe la escuela. Mientras que el apoyo del padre defiende al adolescente de la implicación en actos violentos e incide en la formación de la autoestima escolar y familiar, el apoyo de la madre se relaciona con la violencia escolar a través de su influencia en la autoestima familiar y escolar, y en la percepción que el adolescente tiene de la escuela.

En los adolescentes con problemas de integración social en la escuela, el ambiente familiar adquiere una especial relevancia. El apoyo del padre y la autoestima familiar pueden tener mayor magnitud en adolescentes rechazados. Asimismo, los jóvenes que tienen más dificultades en sus relaciones sociales en la escuela se identifican con una menor continuación entre los escenarios familiar y escolar (Martínez, Musitu, Amador y Monreal, 2012).

Generalmente, los padres del alumno agresor son más disconforme que los otros y se muestran impasibles ante la situación de sus hijos. La figura del padre asociada a los agresores se describe como débil para castigar y la de la madre como ausente (Smokowski y Kopasz, 2005).

Las familias del alumnado agresor se caracterizan por ser más conflictivas en sus interacciones y tener menos expresiones de afecto (Pepler, Jiang, Craig y Connolly 2008; Spriggs, Iannotti, Nasel, y Hayne, 2007; Martínez, Musitu, Murgui y Amador, 2009; Valdés, Carlos y Torres, 2012; Valdés, Yáñez y Martínez, 2013).

Los chicos expuestos a distintos tipos de violencia familiar presentan mayor probabilidad de agresión, delincuencia e impulsividad; en cambio, en las chicas es mayor

la probabilidad de sufrir problemas de ansiedad y depresión (Carlson, 1990; Wolfe, Jaffe, Wilson y Zak, 1985).

Asimismo, los adolescentes que sostienen una actitud inclinada hacia la violencia consideran tener menos afecto en las relaciones familiares, tienen más dificultades de comunicación con sus padres y declaran tener más exigencia paterna y ser víctimas de castigos físicos (Moral y Ovejero, 2013; Jiménez y Ovejero, 2013; Ramírez, Ramos, Peña, Vera, Valdés y Gamboa, 2015). De igual manera, para Cerezo, Sánchez, Ruiz y Areñe (2015), la única diferencia entre roles en *bullying* se percibe en el nivel de autonomía, esencialmente baja en los agresores.

En torno a esta idea, Prodócimo y colaboradores (2014) exponen además diferencias entre los sexos. Los chicos agresores son los que peor valoran sus relaciones familiares (Baldry y Farrington, 2000), juzgando diferencias entre los progenitores, de manera que señalan que los agresores varones hallan considerables dificultades en la relación con el padre mientras que las víctimas varones estiman una mejor relación con la madre (Piñero, Areñe y Cerezo, 2013; León y colaboradores 2015). No obstante, existe cierta controversia en este tema, pues otros autores subrayan mayor influjo de la madre, en los hijos agresores varones (Tur-Porcar y colaboradores (2012). En las chicas violentas, la comunicación abierta con el padre es sensiblemente menor que en los chicos (Varela, Ávila y Martínez, 2013).

El clima familiar positivo podría tener un efecto de amortiguación del estrés, cuando se estudian los factores relacionados con la victimización (Povedano y colaboradores, 2011). La comunicación franca paterno-filial proporciona que el adolescente se valore favorablemente en los diferentes espacios de su vida. Sin embargo, cuando hay problemas de comunicación, se ven disminuidos la percepción que tienen de la autoestima escolar y familiar, así como el apoyo familiar (Jiménez, Murgui y Musitu, 2007).

Los alumnos víctimas de acoso escolar que tienen una buena comunicación con sus padres contemplan mayor calidad en la ayuda de sus docentes y muestran una notable integración en su grupo de iguales. Asimismo, manifiestan mejor ajuste psicológico que las víctimas de acoso que no cuentan con estos recursos sociales (Cava, 2011). Se deduce entonces, que los problemas de comunicación en el contexto familiar pueden convertirse en problemas de ajuste en el entorno escolar, que a su vez median en la salud mental del adolescente de manera negativa (Estévez, Musitu y Herrero, 2005).

Cerezo, Sánchez, Ruiz y Areñe (2015), observan en su estudio, que las víctimas advertían un nivel más alto de restricción e imposición materna y paterna que el resto de roles. Existe pues una relación entre la comunicación familiar, ya sea abierta o agravante ofensiva, y la victimización escolar en adolescentes (Urías, 2015). Esto nos hace tomar en consideración para futuros programas de intervención y prevención, que se trabaje de manera conjunta los contextos no solo escolares, sino también los familiares.

3.2. Apoyo a las víctimas de acoso escolar en la familia, profesorado e iguales

Se ha relacionado el mayor aislamiento social del alumno con una mayor vulnerabilidad al acoso escolar. El papel específico que el entorno social puede desempeñar en el mayor o menor efecto del acoso en los adolescentes apenas ha sido analizado. Esta cuestión, sin embargo, es de especial importancia puesto que puede suponer un importante respaldo para todas las estrategias de intervención y protocolos de actuación con víctimas de acoso escolar en los que se busca ofrecerles el mayor apoyo posible.

Teniendo en cuenta esta carencia, el estudio de Cava (2011) tuvo como objetivo analizar las posibles diferencias en ajuste psicológico en las víctimas de acoso escolar en función de la calidad de sus relaciones con las personas más significativas de su entorno social (padres, profesores y grupo de iguales). En concreto, se analizaron cuatro indicadores de ajuste (autoestima, ánimo depresivo, percepción de estrés y sentimientos de soledad) en función de la calidad de la comunicación con el padre y con la madre, el grado de ayuda que el alumno-víctima percibe del profesor y su nivel de identificación con su grupo de iguales. Estos análisis se realizaron con alumnos víctimas de acoso escolar de tipo verbal, de tipo físico y de tipo relacional. Participaron un total de 1795 adolescentes españoles de ambos sexos (52% varones y 48% mujeres) de 11 a 18 años ($M = 14.2$, $DT = 1.68$) procedentes de 9 centros educativos (públicos y concertados) de la Comunidad Autónoma de Andalucía, ubicados en entornos rurales y urbanos, y distribuidos en 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO y 1º y 2º de Bachillerato.

Los resultados resaltan la importancia que el entorno social tiene, no solo en la vulnerabilidad al acoso, sino también en el mayor o menor impacto que la situación vivida tiene para el adolescente.

Los alumnos víctimas de acoso escolar, sea éste verbal, físico o relacional, que tienen una mejor comunicación con sus padres, perciben mayor grado de ayuda de sus profesores y muestran una mayor integración en su grupo de iguales, presentan mejor ajuste psicológico que las víctimas de acoso que no cuentan con estos importantes recursos en el ámbito social. Ciertamente, estos resultados no indican causalidad, al tratarse de un estudio transversal, y no puede afirmarse que el mejor ajuste psicológico sea necesariamente consecuencia del mayor apoyo del entorno social. Sin embargo, teniendo en cuenta que son numerosos los estudios que han constatado la importancia del apoyo social en el afrontamiento de situaciones estresantes, es de suponer que también este apoyo pueda desempeñar un papel fundamental en el afrontamiento que las víctimas de acoso escolar hacen de esta situación.

Por otra parte, el apoyo paterno ha mostrado ser un importante recurso en el abordaje de situaciones estresantes en el ámbito académico (Leung y colaboradores, 2010); y el apoyo percibido en el contexto escolar ha evidenciado ser igualmente un factor relevante para una adecuada resolución de los cambios propios de la adolescencia. Además de constatarse la importancia de los padres, profesorado e

iguales como elementos de apoyo para las víctimas, en este estudio se muestran también algunas diferencias entre estas fuentes de apoyo. Así, un resultado interesante de este trabajo es la importancia que la calidad de la comunicación con el padre tiene para las víctimas de acoso escolar. Aunque no es frecuente analizar por separado la calidad de la comunicación con cada uno de los padres, en estudios previos se constató la mayor influencia que la calidad de la comunicación con el padre tiene en el ajuste psicosocial del adolescente (Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007).

Por este motivo, es necesario reforzar la implicación de la figura del padre en las propuestas de intervención encaminadas a mejorar la calidad de las relaciones entre padres e hijos adolescentes. Aunque no es fácil implicar a ambos progenitores en las propuestas de intervención desarrolladas desde el contexto escolar, mantener una propuesta lo más amplia posible y ser conscientes de la importancia de esta relación para el adolescente, es un aspecto que debería tenerse en cuenta en el desarrollo de estos programas. En cuanto a la ayuda percibida del profesor, y aunque se trata de una importante fuente de apoyo en todos los tipos de acoso, mostrando relaciones significativas con los cuatro indicadores de ajuste considerados, su importancia parece especialmente relevante en el caso del acoso verbal y relacional. Una posible explicación a este resultado podría estar relacionada con los lugares en los que habitualmente se producen este tipo de agresiones: pasillos, patio y entrada y salida del centro en el caso del acoso físico, y en mayor medida en el aula en el caso del acoso verbal y relacional (Defensor del Pueblo, 2007).

Las víctimas de agresiones verbales y relacionales, cometidas en mayor medida en presencia del profesor, podrían esperar en mayor grado la implicación y el apoyo del profesor ante estas situaciones que está presenciando directamente, y que además se producen con una mayor frecuencia. Los resultados de Cava (2011) muestran cómo las víctimas de todos los tipos de acoso, pero especialmente de acoso verbal y relacional, manifiestan mejor ajuste psicológico (más autoestima, menor ánimo depresivo, menor percepción de estrés y menor sentimiento de soledad) cuando perciben mayor nivel de ayuda del profesor.

Estos resultados respaldarían la importancia que en la mayor parte de los programas de intervención contra el acoso escolar se concede al conocimiento del profesorado de todos los tipos de acoso y maltrato entre iguales, su rechazo hacia todas las formas de maltrato y su implicación activa ante el mismo mostrando claramente su apoyo a la víctima.

Respecto a la importancia del grupo de iguales, diversos estudios han constatado la mayor vulnerabilidad al acoso escolar que muestran los alumnos rechazados y aislados en el aula (Cava y colaboradores, 2010). Estos alumnos suelen ser objetivo habitual de los agresores, y suelen recibir menos apoyo de sus compañeros. Los resultados de este estudio constatan la importancia que el grupo de iguales tiene no solo en la vulnerabilidad, sino también en el modo en que el acoso afecta a la víctima. Como señala el Informe del Defensor del Pueblo (2007), las víctimas suelen recurrir en primer lugar a los amigos en busca de ayuda.

Así, aquellas víctimas que tienen un mayor grado de identificación con su grupo de iguales, es más probable que cuenten con su apoyo ante la situación de acoso sufrida. La búsqueda de apoyo es una de las estrategias de afrontamiento que se han constatado como más efectiva para la adecuada intervención ante situaciones de violencia y acoso escolar. No obstante, tal y como señalan Visconti y Tropp-Gordon (2010), el análisis de las diferentes estrategias para enfrentarse a la agresión, y la consideración de las posibles diferencias en su efectividad en función del tipo de acoso sufrido y de su intensidad, son cuestiones hacia las que la investigación debería dirigirse en mayor medida. Este estudio contribuyó a validar las intervenciones en acoso escolar dirigidas a mejorar las relaciones interpersonales de todo el alumnado, y en especial de las víctimas, incluyendo las estrategias de intervención a toda la comunidad educativa: padres, madres, profesores y alumnos (Ramos-Corpas, 2010).

3.3. Opinión de los padres frente al acoso escolar

En el estudio de Pérez y colaboradores (2008) se comprobó que casi el 70% de los padres, indican que la violencia entre escolares ha aumentado “bastante” o “mucho”, a diferencia de la época en las que ellos iban a la escuela. En esta investigación se mostró que el 3,1% de los padres indicaron que sus hijos sufrieron “muchos” episodios de violencia escolar, el 8% “bastantes”, y cerca del 60% indicaron que sus hijos no han sufrido episodios de violencia escolar. Fue menor el número de padres que indicaron que su hijo es agresor, solo el 2,7% indicaron que su hijo ejerció “mucho” la violencia escolar sobre sus compañeros. Por el contrario, el 66,9% indicó que su hijo no ejerció la violencia escolar sobre sus compañeros.

Esto puede deberse a que los padres son más tendentes a asumir que su hijo no es un agresor, mientras que dudan más, acerca de si es víctima, o quizás detrás de estas opiniones se oculte un desconocimiento por parte de los padres de lo que realmente sucede en el centro escolar y de qué papel desempeña su hijo; ya que cuando se preguntó sobre si su hijo observó episodios de violencia escolar, los mayores porcentajes (30,2%) se encontraron en la alternativa de respuesta “regular”.

Respecto a los tres posibles ámbitos etiológicos de la violencia escolar (social, familiar y biológico-genético), cerca del 60% de los padres consideraron que el contexto social influye “mucho” y “bastante” en el origen de las conductas violentas, disminuyendo este porcentaje hasta el 46,1%, entre ambas alternativas de respuesta, para los factores familiares, y bajando hasta el 20,8% en los aspectos biológicos-genéticos; pudiendo concluir que los padres en su mayoría consideraron como más influyentes en el origen de las conductas violentas el contexto social que rodea al niño, aunque no debiéramos de olvidar aspectos como la escasa educación en el respeto a los demás y a las cosas, la falta de educación en valores, la despreocupación de padres/tutores hacia la educación de los hijos y la observación, por parte de los niños de episodios de violencia entre los padres/tutores, ya que de forma más específica son los aspectos o factores familiares a los que más importancia otorgan.

Como es lógico suponer, la enorme mayoría (90 %) reconoció la necesidad de una intervención conjunta entre padres y docentes, aunque consideran más importante su propia intervención (padres) que la de los docentes en solitario.

3.4. ¿Qué pueden hacer los padres para evitar el acoso escolar?

La experiencia nos demuestra la preocupación de los padres ante las situaciones de acoso escolar, y en numerosas ocasiones se preguntan qué hacer para prevenir que les suceda a sus hijos.

Los padres y tutores pueden ayudar a prevenir el acoso escolar y responder ante el mismo de una manera eficaz mediante el uso de mejores prácticas basadas en algunas experiencias e investigaciones:

- *Empezar temprano.* El comportamiento agresivo en los niños pequeños es muy común (Hanish, Kochenderfer-Ladd, Fabes, Martin y Denning, 2004), pero si no se abordan estos comportamientos, pueden llevar al acoso escolar y a otros problemas con sus compañeros. Los padres pueden trabajar para detenerlos, antes de que estas conductas se conviertan en habituales, al fomentar actividades cooperativas, tales como ayudar, compartir y resolver problemas.
- *Mostrar calidez y estar conectado.* Tener padres que están desconectados aumenta la probabilidad de que un niño acose a otros; mientras que los padres amables y participativos reducen esa probabilidad (Espelage, Bosworth y Simon, 2000; Olweus, 1993).
- *Aprender sobre el acoso escolar y disipar los mitos* sobre su naturaleza, prevalencia, efectos y mejores prácticas para la prevención.
- *Hablar sobre el acoso escolar* para ayudarles a comprender lo que es, por qué es perjudicial y cómo responder. Proporcionarle consejos para hacer frente al acoso escolar que puedan experimentar; por ejemplo, al decir “detente” directamente y de forma segura, irse y obtener ayuda de los adultos. Hablar acerca de cómo pueden ayudar a otros que están siendo acosados.
- *Modelar cómo tratar a los demás con amabilidad y respeto.* Los niños aprenden con el ejemplo, y reflejarán las actitudes y los comportamientos de sus padres y tutores. Los problemas en el entorno familiar pueden aumentar las probabilidades del acoso escolar. Por ejemplo, la exposición a conflictos en la familia, el uso de drogas y alcohol por parte de los padres, la violencia doméstica y el maltrato infantil están relacionados con una mayor probabilidad de acosar a otros y también de ser víctima del acoso escolar (Baldry, 2003; Holt, Finkelhor y Kaufman, 2007; Shields y Cicchetti, 2001).
- *Desarrollar normas y expectativas claras* acerca de cómo los niños deben tratar a los demás. Hacer cumplir estas normas con las consecuencias naturales y apropiadas, y enfatizar la enseñanza del comportamiento adecuado, y no el

castigo. Los niños cuyos padres adoptan estilos de crianza autoritarios (que permiten la independencia, pero también establecen límites y responden a las necesidades del niño) tienen menos probabilidades de estar involucrados en el acoso escolar (Bowes y colaboradores, 2009; Olweus, 1993). Por otro lado, los padres que son demasiado permisivos y aquellos que utilizan estrategias de disciplina excesivamente duras son más proclives a tener hijos que acosan a los demás.

- *Alentar a los niños a hablar cuando sean víctimas o testigos del acoso escolar.* En estos casos se recomienda identificar a uno o dos adultos de confianza en la escuela a quienes su hijo pueda informar sobre el acoso escolar que experimente, vea o sospeche.
- *Animar a los niños a que hagan lo que les gusta.* Las actividades especiales, intereses y pasatiempos pueden reforzar la confianza, ayudar a los niños a hacer amigos con compañeros fuera de la escuela, y a protegerlos de comportamientos de acoso escolar.
- *Aprender sobre las políticas y prácticas de prevención contra el acoso escolar* en la escuela y en actividades de la comunidad.
- *Dar a conocer los peligros del ciberbullying* y establecer pautas para el uso de internet, y en general de la tecnología (móviles, tablet, etc.)
- *Asociarse con la institución escolar y otros grupos comunitarios.* Aunque la mayoría del personal de la escuela y los adultos en las organizaciones que atienden a los jóvenes acogen favorablemente la participación de los padres en sus esfuerzos de prevención del acoso escolar, algunos miembros del personal pueden no saber la mejor manera de abordar esta problemática o asociarse con los padres.

3.5. Estilo educativo de los padres percibido por los hijos y acoso escolar

Existe una larga tradición en el estudio de las relaciones entre padres e hijos. El modelo tradicional de socialización familiar tenía cierto carácter de exclusividad (los padres eran casi los únicos agentes implicados en la socialización de los hijos) y de unidireccionalidad (eran los que influían en sus hijos pero no al contrario). Los autores que se basaban en este modelo clasificaron a los padres, según las dimensiones de afecto-comunicación y exigencias-control, en cuatro tipologías: democráticos, autoritarios, negligentes y permisivos.

Se asumía que cada uno de estos estilos educativos tenía consecuencias directas en el comportamiento del niño, y que sus efectos eran los mismos, independientemente de la edad o de las características psicológicas de los hijos. Asimismo, los autores suponían que las prácticas educativas eran elegidas de modo racional y consciente por los padres, y que los hijos las percibían con total claridad. Por ello, bastaba con evaluar

dichas prácticas educativas desde una sola perspectiva: la de los hijos o la de los padres (Bersabé, Fuentes y Motrico, 2001).

Es un hecho que la familia, y más concretamente los padres, constituyen el primer medio de socialización y formación de todo ser humano. Según López y colaboradores (2009), estas interacciones se enmarcan dentro de dos dimensiones: *afecto-comunicación* y *control-exigencias*, que darán como resultado los cuatro estilos que se han establecido clásicamente (democrático, autoritario, permisivo e indiferente).

El *estilo democrático* se caracteriza por padres que mantienen una relación cálida, afectuosa y comunicativa con sus hijos, pero que al mismo tiempo son firmes y exigentes con ellos.

El *estilo autoritario* se caracteriza por padres que no suelen expresar abiertamente su afecto a los hijos y que tienen poco en cuenta sus intereses o necesidades inmediatas, las normas suelen ser impuestas sin que medie ninguna explicación e incluso con amenazas, reprimendas, castigos físicos y retiradas arbitraria de privilegios (Musitu, Román y Gutiérrez, 1996).

En el *estilo permisivo* son los intereses y deseos del menor los que parecen dirigir las interacciones adulto-niño, pues los padres están poco interesados en establecer normas, plantear exigencias o ejercer control sobre la conducta de los menores.

Por último, en el *estilo negligente* los padres tienen una escasa implicación en las tareas de crianza y educación, y sus relaciones con los hijos se caracterizan por la frialdad y el distanciamiento (Hidalgo y Palacios, 1999).

Algunas investigaciones indican que, de los tres estilos educativos básicos (democrático, autoritario y permisivo) propuestos por Baumrind (1968, 1971), el que parece favorecer al ajuste de los hijos es el democrático. De esta manera, los menores criados con este estilo manifestarán, durante la infancia, un estado emocional estable y alegre, una elevada autoestima y autoconcepto (Alonso y Román, 2005; Furnham y Cheng, 2004), alto nivel de autocontrol, alta adaptación y un comportamiento de rol de género menos tradicional. También serán más competentes en comprender la perspectiva del otro y se relacionarán mejor con iguales (Bornstein y Bornstein, 2007).

Estos efectos positivos se mantendrán a lo largo del tiempo y serán adolescentes con una elevada autoestima, madurez social y moral, y obtendrán mayores logros académicos. Además, se asocia este estilo con un patrón de ajuste positivo: mayor autoconfianza, y menores niveles de malestar interno (Beyers y Gossens, 1999). Asimismo, utilizarán más estrategias de cooperación y de adaptación social positiva (Dumas y La Freinere, 1993). Igualmente, serán menos propensos al desarrollo de comportamiento antisocial, a la aparición de problemas de conducta y al consumo de drogas (Bogenschneider y colaboradores, 1998; Pettit y colaboradores, 2001).

Por otro lado, el estilo autoritario produce mayores tasas de infelicidad, conflicto, conducta neurótica y escaso nivel de autoestima, además de dificultades en las relaciones sociales y en el desarrollo de actitudes empáticas (Llopis y Llopis, 2001),

pudiendo presentar conductas agresivas hacia los iguales en ausencia de control externo (Owens y Strauss, 1975), siendo por tanto más rechazados por sus compañeros (García y colaboradores, 2002). Stormshak y colaboradores (2000) encontraron que esta práctica se relaciona con comportamientos disruptivos en los hijos, mientras que el estilo permisivo de los padres se relaciona con conductas impulsivas e incontroladas en el hijo, aunque su autoestima no se viera afectada.

Los adolescentes de padres democráticos y permisivos obtienen mayores puntuaciones que los de padres indiferentes y autoritarios en competencia social y autoconfianza (Lamborn y colaboradores, 1991; Shucksmithy, Hendry y Glendinning, 1995).

En conclusión, cabría plantear que el estilo democrático mantiene una relación positiva con la adaptación tanto social como personal, siendo los estilos autoritarios y permisivos aquellos que producen una mayor inadaptación en los menores.

Tradicionalmente, la mayoría de los estudios sobre estilos educativos han partido de una perspectiva unidireccional y quizá demasiado simple. No obstante, en el nuevo enfoque denominado por Palacios (1999) *modelo de construcción conjunta* o de *influencias múltiples*, destacan dos supuestos fundamentales: a) las relaciones entre padres e hijos son bidireccionales, y b) las prácticas educativas solo son eficaces si se adecuan a la edad de los hijos, y promocionan su desarrollo (Ceballos y Rodrigo, 1998). Ante este nuevo enfoque, han aumentado los estudios que emplean cuestionarios de autoinforme con adolescentes mayores de 12 años (*Parental Authority Questionnaire*, Buri, 1991; *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil*; Hernández, 1990) que parecen mostrar resultados similares a los encontrados anteriormente. Es decir, existe una relación positiva entre el estilo democrático percibido por los hijos y su mejor adaptación social (Aunola, Stattin y Nurmi, 2000; Herrera y colaboradores, 2001; Wintre y Yaffe, 2000).

A partir de estos estudios, parece que el estilo democrático sería el más adecuado en poblaciones no clínicas dentro de las sociedades industrializadas actuales, ya que facilita una mejor adaptación (Steinberg, 2001).

Sin embargo, Oliva y Parra (2004) comprobaron que no siempre el estilo democrático es el más adecuado en todas las circunstancias y situaciones. Así, Barber y Lyons (1994) indicaron que en la primera fase de las familias reconstituidas, el estilo que más favorece la autoestima de los hijos e hijas es el permisivo.

Por otro lado, Chao (1994) y Darling y Steinberg (1993) mostraron que, en familias asiáticas y afro-americanas residentes en Estados Unidos, los hijos de padres autoritarios son los que mejor se adaptan. También, Dwairy y colaboradores (2006) encontraron que, en las culturas árabes, el estilo autoritario no afecta a la salud mental de los niños. Estos estudios indican que el estilo autoritario puede ser positivo para la adaptación de los menores en un entorno de alto riesgo.

Resumiendo, se podría decir que aunque existe una relación clara entre el estilo democrático y el ajuste de los menores, incluyendo adolescentes, esta relación varía

según sean las muestras, los contextos y las variables de ajuste tomadas en cada estudio.

Los resultados obtenidos en el trabajo de López y colaboradores (2009) demuestran que los niños que perciben a sus padres como restrictivos (autoritarios) son los que obtienen puntuaciones más elevadas en los niveles de inadaptación personal y social, por lo que podemos considerar el estilo educativo restrictivo como un buen predictor de la inadaptación personal y social.

La literatura científica sobre este hecho es coincidente al considerar que el talante restrictivo es un factor que favorece la inadaptación, corroborando que la percepción del paterno-filial autoritaria no favorece el ajuste personal y social, pudiendo provocar conductas inadecuadas socialmente como la agresividad hacia los iguales o rechazo por parte del grupo (Llopis y Llopis, 2001), o también consecuencias de desajuste personal como puede ser baja autoestima o conducta neurótica (Owens y Strauss, 1975; Stormshak y colaboradores, 2000).

No obstante, hay investigaciones que no dejan claro que un estilo democrático presente una relación positiva con una mejor adaptación, ya sea personal o social (Aunola y colaboradores, 2000; Hall y Bracken, 1996; Herrera y colaboradores, 1998 y 2001; Hickman y colaboradores, 2000; Lamborn y colaboradores, 1991; Mantzicopoulos y colaboradores, 1998; Steinberg y colaboradores, 1994; Wintre y Yaffe, 2000).

Son numerosas las investigaciones que demuestran que el estilo permisivo es un estilo que favorece la inadaptación (Aunola y colaboradores, 2000; Hall y Bracken, 1996; Herrera y colaboradores, 1998 y 2001; Hickman y colaboradores, 2000; Lamborn y colaboradores, 1991; Mantzicopoulos y colaboradores, 1998; Steinberg y colaboradores, 1994; Wintre y Yaffe, 2000).

Por otro lado, es necesario tener en cuenta el nivel sociocultural de los padres. Alonso y Román (2005) han comprobado que a mayor nivel sociocultural corresponderá una mayor frecuencia del estilo democrático; y a menor nivel, mayor frecuencia del estilo autoritario. Quizá, controlar las variables socioeconómicas y culturales, así como el perfil psicopatológico, nos ayude a entender mejor este efecto dentro de esta población (padres e hijos adolescentes).

Por lo que respecta a la influencia que tiene la percepción de los estilos educativos de ambos padres, vemos cómo la que puede ejercer el estilo materno es mayor en la adaptación personal y social (18.5% y 24.4% de varianza explicada) que la influencia que puede ejercer el estilo paterno (15.3% y 22.2% de varianza explicada). Estudios previos han afirmado que la percepción del estilo materno tiene mayor influencia en el ajuste de los adolescentes (Bartle y Anderson, 1991; Bartle y colaboradores, 1989; Furnham y Cheng, 2000; Herrera y colaboradores, 1998 y 2001; Laible y Caro, 2004).

Esto parece esperable teniendo en cuenta que en nuestra cultura han sido las madres las que pasan más tiempo con los hijos y, consecuentemente, las que primero entran

en conflicto con ellos (Herrera y colaboradores, 2001). Sin embargo, las diferencias entre padres no son tan altas como en otras investigaciones; es decir, ambos padres se reparten la influencia que tienen sobre la inadaptación de su hijo. Por otro lado, es interesante la percepción del estilo restrictivo que realizan niños y niñas, que es cruzado: las niñas perciben más restrictivo al padre mientras que los niños estiman más restrictiva a la madre.

Por lo que se refiere a las diferencias de género, no podemos afirmar claramente que existan. Es cierto que las investigaciones de Herrera y colaboradores (2001), Siverio y García (2007) muestran a las niñas más inadaptadas social y personalmente, pero el hecho de que estos estudios se lleven a cabo con adolescentes nos hace ser prudentes en la interpretación de estos resultados. De hecho, así lo demuestra el estudio llevado a cabo por Siverio y García (2007) en el que señalan que los adolescentes autoperceben mayor inadaptación general e inadaptación social que los niños menores.

En definitiva, es necesario ser cautos en establecer afirmaciones sin tener en cuenta los contextos y las “microculturas” familiares, y aumentar las investigaciones teniendo en cuenta las múltiples posibilidades que expliquen las conductas de los hijos en relación con los estilos educativos de los padres.

Específicamente, en cuanto a la relación entre los estilos educativos y el acoso escolar, destacamos algunas de las investigaciones relevantes en nuestro trabajo. Se ha confirmado la vinculación entre diversos cambios en la estructura familiar, en la dinámica socio-familiar (relaciones paterno-filiales caracterizadas por falta de intimidad, aumento de la frialdad, la distancia y el rechazo, etc.), déficits en la comunicación familiar, problemas derivados de la imposición de normas y valores, influencias de los estilos educativos paternos sobre la percepción de las actitudes, conductas relacionadas con la agresión y la implicación de conflictos generados por las ambivalencias a la hora de establecer los mecanismos socializadores, como principales factores asociados (Murgui, Musitu y Cava, 2006; Quaglia, 2007).

Se comprueba que los adolescentes implicados en conductas violentas presentan una autoestima académica y una percepción de la convivencia familiar más bajas, de manera que ambas dimensiones son señaladas como variables predictoras de gran significación en el análisis de las conductas de riesgo, incluida la violencia escolar durante la adolescencia (O’Moore y Kirkham, 2001; Wild y colaboradores, 2004, León y colaboradores, 2011).

Ahora bien, en estudios como el de Cava (2011) se incide en el hallazgo de que los alumnos víctimas de acoso escolar que tienen una mejor comunicación con sus padres perciben mayor grado de ayuda de sus profesores y muestran una mayor integración en su grupo de iguales. Asimismo, presentan mejor ajuste psicológico que las víctimas de acoso que no cuentan con estos importantes recursos psicosociales.

Por tanto, se ha verificado la importancia del apoyo social en el afrontamiento de situaciones estresantes en estudios como los de Leung, Yeung y Wong (2010), quienes confirman que el apoyo paterno ha mostrado ser un importante recurso en el

abordaje de situaciones estresantes en el ámbito académico. En concreto, la búsqueda de apoyo es una de las estrategias más efectivas para contrarrestar situaciones de violencia y acoso escolar (Avilés, 2009; Visconti y Tropp-Gordon, 2010). En suma, el entorno social más próximo ejerce un importante efecto, tanto en el ajuste psicológico de las víctimas de acoso escolar como en las desregulaciones de quienes presentan actitudes favorables ante el acoso.

La familia desempeña una relevante influencia sobre las actitudes de los adolescentes ante la violencia escolar. Asimismo, ha de considerarse la implicación de variables mediadoras tales como la autoestima y las actitudes hacia la familia y la propia autoridad escolar, variables que están influidas por la calidad percibida de la comunicación y apoyo socio-afectivo en el entorno familiar (Díaz-Aguado, 2005).

En esta línea, el estudio de Moral y Ovejero (2013) ofrece un análisis psicosocial de la vinculación entre la percepción del clima socio-familiar por parte de un colectivo de 550 adolescentes del Principado de Asturias (278 chicas, 50.5% y 272 chicos, 49.5%) y sus actitudes ante el acoso escolar de acuerdo con un modelo de evaluación tridimensional (planos cognitivo, afectivo y disposicional) medidas a través de la Escala de actitudes ante la agresión social construida *ad hoc* por los autores (Moral, 2005). Se ha confirmado que los adolescentes que presentan actitudes más favorables a la violencia entre iguales perciben un clima familiar más conflictivo, sienten menor afecto en las relaciones familiares, manifiestan mayor dificultad para comunicarse con ellos, así como menor respeto hacia sus opiniones y mayor nivel de exigencia paterna, y declaran ser objeto de castigo físico y psicológico por parte de sus padres en comparación con aquellos adolescentes que presentan unas actitudes más negativas hacia la violencia.

Moral y Ovejero (2013) concluyen demandando participación activa de los padres en el centro escolar, cuya eficacia se ha constatado suficientemente ante conflictos diversos, formación y/o reformulación de actitudes, etc. Ciertamente, la integración de las normas y convenciones sociales en la familia y en la escuela constituye una acción determinante en las propuestas integrales de prevención de la violencia en el ámbito académico (Cava, 2011; Hernández, 2007; Yadira, 2003).

Asimismo, mediante la implicación activa de la familia se fortalece la planificación e implementación de propuestas de intervención preventiva a múltiples niveles, tanto fuera como en la propia institución escolar. Y es que, ante una problemática como la descrita, se requiere de una labor conjunta de las agencias socializadoras por excelencia, recayendo un papel prioritario en la familia (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009; Musitu, 2002), aunque no ha de agotarse en esta instancia.

La mediación de los agentes activos (profesorado y alumnado) en la resolución de los conflictos es fundamental (Díaz-Aguado, 2005; Sánchez, Rivas y Trianes, 2006; Rodríguez, 2010), así como es exigible una mayor implicación social y comunitaria con propuestas de modelos integrados de evaluación, mediación y resolución de conflictos en la convivencia escolar (Galán, Mas y Torrego, 2008; Gázquez y Pérez, 2010).

De este modo, algunas intervenciones se centran básicamente en mejorar la convivencia escolar a través de implicar a toda la comunidad educativa en un enfoque integral de la convivencia. La mayoría de las propuestas de intervención asumen que la prevención primaria y la mejora de la integración psicosocial de todo el alumnado son elementos esenciales, sin descuidar la intervención en contextos socializadores por antonomasia como la familia, la escuela y la propia comunidad.

Coherentemente, la gestión de la convivencia en los centros educativos también implicaría la adopción de medidas de prevención de la violencia en sus diversas manifestaciones. Ante estas propuestas, las técnicas de resolución de conflictos, como la mediación, adquieren un creciente protagonismo. Ahora bien, junto a la mediación son de gran trascendencia psicosocial otras como la compensación a la víctima, la restitución, la conciliación o los círculos familiares, entre otras. Son numerosas las referencias a estas iniciativas, aunque destacamos por ser del ámbito español, las de Martín y Díaz-Aguado (2010), Cerezo y Calvo (2011) y Monjas y Avilés (2006).

CAPÍTULO 4

ACOSO ESCOLAR Y CONSECUENCIAS EMOCIONALES EN EL ALUMNADO CON NEE Y SIN NEE

- 4.1. Introducción
- 4.2. ¿Desconexión moral en el acoso?
- 4.3. Socialización y victimización en el acoso escolar
- 4.4. Autoestima/autoconcepto y acoso escolar

4.1. Introducción

Uno de los principales aspectos que merece ser investigado es la relación entre las consecuencias emocionales y el acoso escolar, tanto en el alumnado con NEE como sin NEE. Algunas investigaciones han destacado y caracterizado el papel de dichas consecuencias como un elemento más en el proceso del *bullying*.

El trabajo de García, Pérez y Nebot (2010) que consistió en un estudio transversal de una muestra representativa de 2.727 estudiantes de 66 centros escolares de educación secundaria de Barcelona, concluyó que existen factores que incrementan la probabilidad de padecer acoso: el estado de ánimo negativo y la conducta violenta. Mientras que tener mayor edad, el consumo de alcohol, el consumo de cannabis e ir a bares y discotecas se asociaron negativamente.

Los resultados de esta investigación reflejan una elevada prevalencia de acoso escolar (10,7%) entre los estudiantes de Barcelona. Los chicos presentaban unos porcentajes de acoso ligeramente más altos que las chicas, diferencia que aumentaba en 2º de ESO y disminuía en los cursos sucesivos. Estos resultados son consistentes con los conocimientos previos, y apoyan la existencia de una estrecha relación entre el acoso y problemas de salud mental entre los jóvenes.

En un estudio diferente, pero también con una amplia muestra de sujetos, Felipe, León y Fajardo (2013), describen los perfiles de sintomatología psicopatológica de los diferentes agentes que participan en una situación de acoso escolar y analizan las diferencias en síntomas psicopatológicos según el sexo, curso y rol asumido. Los participantes fueron 1663 estudiantes de educación secundaria (846 mujeres y 817 varones). Se utilizó el “*Cuestionario de convivencia escolar*” (Defensor del Pueblo, 2007) y el “*Cuestionario de 90 síntomas*” (SCL-90-R; Derogatis, 2000). Los resultados ponen de manifiesto que los participantes involucrados en situaciones de acoso escolar informan de mayor sintomatología psicopatológica en comparación con los estudiantes no involucrados en estas situaciones, además se encontraron diferencias según el curso y sexo. En general, los sujetos que asumen roles complejos informan de mayor nivel sintomatológico y un mayor índice de malestar psicológico.

Pero no tan solo los síntomas psicopatológicos forman parte del proceso del acoso escolar, la inteligencia emocional es un constructo que se ha incorporado en los últimos años al campo de la psicología de la educación. No obstante, pocas investigaciones han abordado el tema en el marco de la dinámica social de las aulas escolares. Estudios previos ponen de manifiesto que el meta-conocimiento sobre las propias competencias emocionales y la inteligencia emocional percibida es un elemento diferencial entre los escolares que se implican o no en fenómenos de acoso escolar.

El estudio de Elipe y colaboradores (2012) trata de ir más allá, y profundizan en lo que acontece cuando estos fenómenos de acoso están mediados por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (*cyberbullying*). La muestra estuvo formada por 5.759 estudiantes adolescentes andaluces. Pues bien, los resultados de

Elipse son coherentes con las evidencias empíricas al señalar que, generalmente, una baja *claridad emocional* se asocia con una alta atención, dado que la persona necesita dedicar sus recursos a entender qué es lo que le está pasando, mientras que las personas con mayor *claridad* podrían dedicar estos recursos a seleccionar estrategias de afrontamiento más eficaces (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005). Los resultados sugieren que los implicados en estos fenómenos se perciben como poco competentes para manejar sus emociones, pero son las víctimas quienes perciben más dificultades para entender qué es, emocionalmente, lo que están sintiendo, aspecto éste que podría estar relacionado con un uso de estrategias de afrontamiento poco adaptativas lo que, a su vez, dificultaría su salida de este fenómeno.

El estudio de Garaigordobil y Oñederra (2010) tuvo como principal objetivo analizar las relaciones existentes entre ser víctima de acoso escolar y ser agresor con diversos parámetros asociados a la inteligencia emocional o pensamiento constructivo global (emotividad, eficacia, pensamiento supersticioso, rigidez, pensamiento esotérico e ilusión). En este contexto se propusieron cuatro hipótesis:

- 1) Los adolescentes que reciban muchas conductas sociales positivas por parte de sus compañeros, tendrán alto pensamiento constructivo global o inteligencia emocional, alto nivel de pensamiento positivo y de responsabilidad, serán poco suspicaces, y tendrán pocas creencias irracionales.
- 2) Los adolescentes que reciban muchas conductas de intimidación o acoso de sus compañeros, así como aquellos que tengan un alto índice de agresión, tendrán bajo pensamiento constructivo global o inteligencia emocional, baja emotividad, baja autoestima, baja tolerancia a la frustración, baja eficacia, y poca actividad.
- 3) Los adolescentes que tengan un nivel alto de conductas antisociales-delictivas mostrarán bajo nivel de pensamiento constructivo global o inteligencia emocional, bajo nivel de eficacia, de actividad, de responsabilidad, y alto nivel de intolerancia.
- 4) No se encontrarán diferencias significativas en las variables exploradas, es decir, en recepción de conductas sociales, realización de conductas antisociales-delictivas e inteligencia emocional, en función del estatus o nivel socio-económico-cultural.

Los resultados de esta investigación pusieron en evidencia que los adolescentes que *recibían muchas conductas sociales positivas*, tenían *alto pensamiento constructivo global o inteligencia emocional* (una estructura de pensamiento flexible, capacidad para adaptar su forma de pensar a las diferentes situaciones, nivel adecuado de aceptación de sí y de los demás, capacidad para establecer relaciones gratificantes, tendencia a conceder a otros el beneficio de la duda...), *alto nivel de pensamiento positivo* (capacidad de enfatizar el aspecto positivo de la situaciones y convertir tareas desagradables en lo menos penosas posibles), *alto nivel de responsabilidad* (capacidad para planificar objetivos y realizar acciones para llevarlos a cabo), *poca suspicacia* (bajo nivel de

desconfianza), *pocas creencias irracionales* (bajo nivel de creencia en supersticiones convencionales, astrología...), *alto nivel de ilusión* (visión simplista de la vida, tendencia a evitar realidades desagradables), y de *ingenuidad* (creencia que considera que todo el mundo tiene buen corazón).

En segundo lugar, los adolescentes que *habían sufrido muchas conductas de intimidación o acoso* y los que *tenían alto índice general de agresión*, también tuvieron *bajo nivel de pensamiento constructivo global o inteligencia emocional* (una estructura de pensamiento poco flexible, baja capacidad para adaptar su forma de pensar a las diferentes situaciones, nivel bajo de aceptación de sí y de los demás, baja capacidad para establecer relaciones gratificantes, poca tendencia a conceder a otros el beneficio de la duda), *baja emotividad* (poca capacidad de enfrentarse a las situaciones estresantes, baja auto-aceptación, excesiva sensibilidad a las críticas o rechazos, tendencia a recordar adversidades pasadas, a tener pensamientos negativos y al estrés), *baja autoestima* (actitud poco favorable hacia sí mismo), *baja tolerancia a la frustración* (tendencia a sobrestimar las experiencias desfavorables), *baja eficacia* (poco optimismo, entusiasmo, energía... es decir, pocas actitudes que contribuyen a actuar con eficacia), y *poca actividad* (baja capacidad para aceptar desafíos y no abandonar ante el fracaso).

En tercer lugar, los adolescentes que tenían *un nivel alto de conductas antisociales-delictivas* mostraban bajo nivel de pensamiento constructivo global o inteligencia emocional, bajo nivel de eficacia, de actividad, de responsabilidad, de extremismo, de ilusión, de pensamiento estereotipado y de tolerancia.

Finalmente, los hallazgos de Garaigordobil y Oñederra (2010) confirman diferencias significativas en inteligencia emocional en función del estatus socio-económico-cultural, con mayores puntuaciones en inteligencia emocional. Es decir, a medida que aumenta el estatus, mayor inteligencia emocional. Sin embargo, no se hallaron diferencias en el índice de acoso ni en la realización de conductas antisociales-delictivas.

Los resultados han demostrado que tanto las víctimas de acoso escolar como los agresores tienen bajo nivel de inteligencia emocional. Estos investigadores sugieren que los resultados tienen implicaciones prácticas y recomiendan la necesidad de implementar programas de intervención en contextos educativos que estimulen la inteligencia emocional (autoestima, tolerancia a la frustración, afrontamiento de situaciones estresantes, optimismo, afrontamiento de desafíos con orientación de éxito, responsabilidad...), ya que tendrán implicaciones positivas de cara a disminuir el número de niños y adolescentes que sufrirán situaciones de violencia o acoso por parte de los iguales, así como el número de niños y adolescentes que realizarán este tipo de conductas tan nocivas tanto para las víctimas como para los agresores.

La ansiedad es otro de los aspectos psicopatológicos que merece la pena abordar en relación con el acoso escolar. Específicamente, el trabajo de Polo y colaboradores (2014) analizan la influencia del género y del curso en el fenómeno *cyberbullying* y las consecuencias sobre la ansiedad en las víctimas. Los resultados manifiestan que, aproximadamente, el porcentaje medio de agresores es de 5.4% y el de víctimas 8.7%,

estos datos están próximos a los obtenidos en la investigación del Defensor del Pueblo (2006).

Respecto de las consecuencias sobre la ansiedad en las víctimas del *cyberbullying*, la investigación pone de manifiesto la relación entre ser víctima y la ansiedad fisiológica y las preocupaciones sociales, especialmente las víctimas de internet. Las víctimas a través del móvil y de internet manifiestan síntomas de ansiedad como sudoración, pesadillas, enfado, cansancio,... y tienen preocupaciones sociales y falta de concentración. La situación de agresión destruye la autoestima y la confianza en sí mismo del escolar agredido, que puede llegar a estados depresivos o de permanente ansiedad que le harán más difícil su adaptación social y su rendimiento académico.

Polo y colaboradores (2014) afirman que, aunque no haya medidas globales, son muy positivas las iniciativas de diversa naturaleza desde el gobierno español, como el Proyecto “*TIC-tac TIC-tac*” dependiente del Ministerio de Industria, que consistió en mejorar la eficacia y la calidad de los servicios públicos, contribuir al fomento de la administración electrónica o facilitar el acceso a la sociedad del conocimiento a las personas con discapacidad mediante la incorporación de nuevo equipamiento tecnológico.

Entre las iniciativas de las organizaciones no gubernamentales destacan “*Pantallas amigas*”, que surge con la finalidad de dotar a los menores de las herramientas adecuadas para un uso seguro y saludable de internet. Además, realzan la importancia de la escuela para crear espacios de convivencia y cambios de actitudes, así como la necesidad de llevar a cabo programas para concienciar y afrontar el *cyberbullying*, que deberían estar relacionados con los proyectos de convivencia escolar que se desarrollen en todos los centros.

4.2. ¿Desconexión moral en el acoso?

Bandura, Caprara, Barbaranelli y Pastorelli (2001) revisaron una gran cantidad de investigaciones demostrando la presencia de ciertas formas de lo que llamaron “desconexiones morales”, lo que en la lógica piagetiana serían *juicios heterónomos*. Bandura distingue formas sobre cómo personas buenas pueden hacer cosas malas (Bandura, 1999, 2002) e identifica ocho formas que impiden a las personas actuar bien:

1. Minimizan, ignoran o distorsionan el impacto del perjuicio causado.
2. Culpabilizan a la víctima por el daño.
3. Consideran una causa digna de un propósito moral o desatino de la víctima.
4. Usan un lenguaje que suene menos negativo (lenguaje eufemístico).
5. Comparan el problema a otros más negativos mostrándolo como una ventaja para la víctima.
6. Minimizan y dispersan la responsabilidad de quien actúa mal.
7. Transfieren o desvían la responsabilidad a una autoridad.

8. Colocan a la víctima como merecedora de esos actos deshumanos (deshumanización de la víctima).

Aunque el estudio de los procesos cognitivos asociados al acoso escolar ha sido importante (habilidades mentales, creencias de autoeficacia), sin embargo, los aspectos emocionales y socio-morales, como la responsabilidad de la propia conducta, han sido menos investigados en relación a esta forma de violencia. Esos mismos estudios señalan la necesidad de comprender mejor cómo se conectan o desconectan moralmente los sujetos, algo que otras investigaciones han mostrado como un correlato del comportamiento agresivo.

En este sentido, Menesini y colaboradores (2003) investigaron entre estudiantes de España e Italia en qué medida los agresores, en comparación con las víctimas y los testigos de situaciones de acoso escolar, demostraban emociones asociadas a la responsabilidad moral (culpa y vergüenza) y desconexión moral (orgullo e indiferencia). Sus resultados sitúan las emociones de desconexión moral mucho más próximas a los agresores y más distantes de las víctimas.

También han sido investigadas las actitudes de los testigos ante el acoso escolar (Avilés, 2006 y Obermann, 2011), y a partir de las mismas se ofrecen diversas formas de actuación ante el acoso:

1. Los que únicamente son testigos.
2. Quienes son propensos a ayudar a las víctimas.
3. Quienes se culpabilizan por no hacer nada.
4. Los indiferentes que son testigos de todo, pero que no sienten nada.

Los testigos indiferentes mostraron desconexiones morales significativamente mayores que los culpabilizados o los propensos a ayudar. También sucedió así cuando consideró a los agresores, tanto los que se autodenominaron así, como los que fueron indicados como tales en autorrelatos sobre el acoso escolar.

Al analizar los diferentes perfiles en el acoso aparecen variables relacionadas con la desconexión moral. En esta línea, Almeida, Correia y Marinho (2010) muestran que hay una relación entre desconexión moral y ejercer el papel de agresor, y menor desconexión moral y ejercer el papel de defensor de la víctima. Además, examinan cómo la desconexión moral, la empatía y las creencias morales están relacionadas con las actitudes adoptadas frente al acoso.

4.3. Socialización y victimización en el acoso escolar

Son numerosas las investigaciones que relacionan una adecuada socialización con la ausencia de victimización en el acoso escolar. Por tanto, la socialización es un factor de protección ante el riesgo de la violencia entre iguales.

El trabajo de Polo y colaboradores (2013) tuvo como objetivo analizar qué variables de socialización presentan un mayor poder de discriminación o cuantifican mejor las diferencias entre los diferentes niveles de intensidad de victimización en el *bullying*. Los dos factores que mejor cuantifican las diferencias entre los diferentes niveles de intensidad de victimización son, por este orden, el factor *Ansiedad Social/Timidez* y el factor *Retraimiento Social*. A los mismos resultados llegaron Cerezo (2001 y 2002) y Rigby (2000) al concluir que la víctima del acoso escolar presenta altas tasas de ansiedad y timidez en sus relaciones, además de retraimiento social, lo que determina que los alumnos que sufren la situación de acoso escolar se encuentren en clara situación de indefensión frente el grupo.

En sus investigaciones, Oñate y Piñuel (2005) concluyen que el alumno víctima de acoso escolar desarrolla fácilmente una introversión social que le aísla aún más del entorno, ya reducido significativamente, por la acción del propio agresor. Las consecuencias del acoso escolar dejan huellas imborrables en las víctimas, tanto a corto como a medio plazo, se sienten infelices, inseguros e incluso llegan a somatizar el alto nivel de ansiedad en el que viven, tal y como concluye Cerezo (2008).

Han sido numerosas las situaciones de alumnos que al ser víctimas de violencia reiterada en el entorno escolar han generado un fuerte miedo irracional hacia situaciones de interacción social.

Acontece en la víctima una auténtica fobia social y siente ansiedad extrema al ser juzgado por otros, al ser el centro de atención, por la idea de ser criticado por otros individuos e, incluso, al hablar por teléfono con otras personas. Los fóbicos sociales son conscientes de que no deberían sentirse tan mal ante las situaciones desencadenantes, pero son incapaces de controlar su miedo y su ansiedad. Además, suelen evitar las situaciones que provocan la sintomatología de este trastorno, pues no son capaces de soportar el malestar.

Entre estos individuos existen diferentes grados del trastorno, y algunas personas pueden sentir los síntomas en algunas situaciones sociales (*fobia social específica*), mientras otros pueden sentirlos en todas las situaciones sociales (*fobia social generalizada*).

En cuanto a las causas de la fobia social, suele iniciarse durante la adolescencia, y es habitual que las personas que la sufren no busquen ayuda hasta varios años de presentar síntomas. Como la mayoría de las fobias, el ambiente juega un papel determinante en su aprendizaje. Pese a que algunas investigaciones indican que la fobia social puede deberse a un desajuste de neurotransmisores (especialmente de la serotonina), las experiencias traumáticas del pasado, el haber crecido sobreprotegido por la familia, la limitación de oportunidades de interacción social y experiencias victimarias de acoso escolar son los factores causantes más comunes de esta fobia.

En este sentido, los programas de detección y prevención del acoso basado en habilidades sociales han intentado demostrar su eficacia para prevenir el acoso escolar, sin embargo los resultados son contradictorios.

Smith y colaboradores (2004) realizaron una investigación de metaanálisis con catorce estudios publicados entre 1989 y 2003 en diferentes países (Inglaterra, Finlandia, Alemania, Canadá, Australia, Bélgica, Italia, Suiza, Noruega y Estados Unidos) sobre la eficacia de las intervenciones y encontraron que la mayoría de los programas no mostraban resultados significativos. Es más, no es el único que obtuvo resultados similares.

Por su parte, Merrell y colaboradores (2008) obtuvieron resultados similares en otro estudio de metaanálisis con dieciséis estudios publicados entre 1994 y 2003, enfocando el análisis en los diferentes tipos de intervenciones (intervenciones en el aula, con pequeños grupos o con implicación de todos los miembros de la escuela, etc.). En este caso, también se incluían intervenciones de diferentes países, pero los resultados no variaron. Los datos mostraron que no hay cambios destacables, ni negativos ni positivos. Además, en la reflexión final estos investigadores concluyeron que las variables de las intervenciones no tuvieron un impacto significativo, señalando que, en su opinión, los programas influyen más en las actitudes, en el conocimiento y en las auto percepciones que en los comportamientos de acoso escolar.

Contrariamente a las referencias precedentes de Smith y Merrell, el trabajo de Caballo y colaboradores (2011), demostró que el programa de intervención para prevenir el acoso es altamente eficaz con los observadores, tanto los que apoyan al acosado como los que apoyan al acosador y los pasivos, y parece que funciona relativamente bien con el acoso extremo y el *ciberacoso*.

Con respecto a la ansiedad social, el programa de intervención se muestra altamente eficaz tanto en la ansiedad social global como en la mayoría de las dimensiones. La falta de un impacto significativo en el factor relativo a la *“interacción con el sexo opuesto”* no nos sorprende especialmente. Las razones para esta falta de eficacia pudieran residir en que el programa no tiene un módulo dedicado específicamente a mejorar esa dimensión.

La alternativa para una mayor eficacia en este tema pasaría por incluir un módulo que trabajase este tipo de características y que los colegios favoreciesen una mayor interacción entre los estudiantes de distinto sexo. Con respecto al aumento de la ansiedad en un tipo de situación específica, como fue la de *“que me pregunte el profesor en clase”*, se podría aludir a que el programa incluye, como parte de su aplicación, que el monitor, en todos los módulos, hace preguntas a los niños participantes y la contestación de éstos implica consecuencias que pueden ser tanto positivas como negativas.

Por otro lado, se ha estudiado la relación entre la reputación social y la agresión en la adolescencia. El trabajo de Buelga y colaboradores (2008) estudian la popularidad y el reconocimiento social entre adolescentes. Los resultados evidencian relaciones significativas entre la reputación social del adolescente y la conducta violenta de confrontación directa física y verbal entre iguales adolescentes. Sugieren que tanto la reputación real como ideal tienen un efecto directo e indirecto en los

comportamientos de agresión relacional protagonizados por los adolescentes en el contexto escolar.

En cuanto a los efectos directos entre la reputación social y la agresión relacional, los resultados indican que la necesidad de tener un mayor reconocimiento social (reputación ideal) entre los pares se relaciona positivamente con la participación en conductas de exclusión social, mientras que la percepción de tener ese reconocimiento social (reputación real) se asocia negativamente con este tipo de comportamiento.

Por tanto, podría interpretarse que el comportamiento violento del adolescente agresor se vincula a ciertas necesidades de protagonismo y de popularidad. Si esto es así, la agresión relacional entre iguales podría explicarse más por la insatisfacción personal con respecto al estatus social que tiene el adolescente.

4.4. Autoestima/autoconcepto y acoso escolar

La autoestima se reconoce como un indicador del desarrollo personal constituido por la valoración (positiva, negativa o neutra) que cada persona hace de sus características cognitivas, físicas y psicológicas. Dicha valoración se construye sobre la base de la opinión que cada persona tiene sobre sí misma, a partir de los atributos que le otorgan las características mencionadas. Esta opinión es confirmada por cada individuo a partir de la percepción de cómo y cuánto lo valora quien lo rodea y, particularmente, todo aquel que es relevante para él en su vida cotidiana.

Un nivel de autoestima positivo es un indicador de buena salud mental, de buena capacidad de adaptación social y es, además, un factor de protección ante conductas de riesgo, por lo que se puede considerar que la autoestima tendría un efecto positivo en la satisfacción vital de las personas.

Desde este punto de vista, se considera que las personas se esfuerzan por mantener, proteger y reforzar una imagen positiva de sí mismas. Así, parece ser que las personas con alta autoestima personal tienden a dejarse influir por el sesgo de auto-enaltecimiento con cierto alejamiento de la realidad. Las personas continuamente se evalúan a sí mismas, dependiendo de los triunfos y derrotas en la cotidianeidad, en la comparación con los otros y en la comparación con los propios estándares (Sánchez, 1999).

El autoconcepto corresponde a un sistema más global de creencias que el sujeto tiene de sí mismo, que va construyendo a partir de las vivencias positivas o negativas, las que se van integrando y reevaluando con la información que entregan los otros referentes en la vida personal, existe una integración de información a nivel cognitivo en un correlato con la autoimagen y aspectos afectivos asociados a la autoestima (Rodríguez y Caño, 2012).

Diversos estudios destacan la relación entre niveles de autoestima y las características del agresor y las víctimas, es tal vez la variable más estudiada. Los resultados de esta investigación tienden a confirmar la relación existente entre baja autoestima y el ser víctima de maltrato.

En cambio, no necesariamente se presenta baja autoestima en agresores, en este caso los resultados son diversos, encontrándose alta, mediana o baja autoestima, sin verificarse una tendencia definitiva (Garaigordobil y Durá, 2006; Ulloa, 2015).

IV. SEGUNDA PARTE

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5

MÉTODO

5.1. Objetivos e hipótesis

5.2. Participantes

5.3. Variables

5.4. Instrumentos

5.5. Procedimiento

5.6. Análisis de datos

5.1. Objetivo e hipótesis

Se han planteado los objetivos de investigación junto con las hipótesis, y a partir de los mismos se llevaron a cabo los análisis y se obtuvieron los resultados:

Objetivo 1: Describir y comparar la frecuencia del maltrato y el acoso entre iguales del alumnado con NEE y sin NEE, desde el punto de vista de las víctimas, los testigos y los agresores.

Hipótesis 1:

El alumnado-víctima con NEE percibe más frecuencia de acoso que el alumnado sin NEE.

Hipótesis 2:

El alumnado-víctima expresa que los tipos de maltrato más frecuentes son de modalidad verbal frente a los de agresión física y agresión indirecta, y no existe diferencia significativa entre el alumnado con NEE y sin NEE.

Hipótesis 3:

El alumnado-testigo con NEE percibe más frecuencia de acoso que el alumnado sin NEE.

Hipótesis 4:

El alumnado-testigo expresa que los tipos de maltrato más frecuentes son de modalidad verbal frente a los de agresión física y agresión indirecta, y no existe diferencia significativa entre el alumnado con NEE y sin NEE.

Hipótesis 5:

El alumnado-agresor con NEE percibe más frecuencia de acoso que el alumnado sin NEE.

Hipótesis 6:

El alumnado-agresor expresa que los tipos de maltrato más frecuentes son de modalidad verbal frente a los de agresión física y agresión indirecta, y no existe diferencia significativa entre el alumnado con NEE y sin NEE.

Objetivo 2: Describir y comparar la frecuencia del maltrato y acoso entre iguales en función del *nivel educativo, género y titularidad del centro educativo* diferenciando el alumnado con NEE y sin NEE desde el punto de vista de víctimas, testigos y agresores.

Hipótesis 7:

Según las víctimas con NEE y sin NEE el porcentaje medio de maltrato y acoso es superior en 6° de educación primaria frente a 1° de ESO.

Hipótesis 8:

Según las víctimas con NEE y sin NEE el porcentaje medio de maltrato y acoso es superior en los chicos frente a las chicas.

Hipótesis 9:

Según las víctimas con NEE y sin NEE el porcentaje medio de maltrato y acoso es similar en centros públicos y concertados.

Hipótesis 10:

Según los testigos con NEE y sin NEE el porcentaje medio de maltrato y acoso es superior en 6° de educación primaria frente a 1° de ESO.

Hipótesis 11:

Según los testigos con NEE y sin NEE el porcentaje medio de maltrato y acoso es superior en los chicos frente a las chicas.

Hipótesis 12:

Según los testigos con NEE y sin NEE el porcentaje medio de maltrato y acoso es similar en centros públicos y concertados.

Hipótesis 13:

Según los agresores con NEE y sin NEE el porcentaje medio de maltrato y acoso es superior en 6° de educación primaria frente a 1° de ESO.

Hipótesis 14:

Según los agresores con NEE y sin NEE el porcentaje medio de maltrato y acoso es superior en los chicos frente a las chicas.

Hipótesis 15:

Según los agresores con NEE y sin NEE el porcentaje medio de maltrato y acoso es similar en centros públicos y concertados.

Objetivo 3: Analizar la relación entre maltrato y acoso entre iguales y las percepciones de los hijos en los estilos educativos de los padres en el alumnado con NEE y sin NEE.

Hipótesis 16:

Existe relación entre el maltrato y acoso del alumnado sin NEE y con NEE y el afecto-comunicación percibido por los hijos, desde el punto de vista de las víctimas, los testigos y los agresores.

Hipótesis 17:

Existe relación entre el maltrato y acoso del alumnado sin NEE y con NEE y la crítica-rechazo percibido por los hijos, desde el punto de vista de las víctimas, los testigos y los agresores.

Hipótesis 18:

Existe relación entre el maltrato y acoso del alumnado sin NEE y con NEE y el estilo educativo percibido por los hijos, desde el punto de vista de las víctimas, los testigos y los agresores.

Objetivo 4: Analizar la relación entre las consecuencias emocionales y el maltrato y acoso entre iguales en el alumnado con NEE y sin NEE.

Hipótesis 19:

Existe relación entre el maltrato y acoso del alumnado sin NEE y con NEE y las consecuencias emocionales expresadas por las víctimas, testigos y agresores.

Hipótesis 20:

Existe relación entre diferentes modalidades del maltrato y acoso del alumnado sin NEE y con NEE y las consecuencias emocionales expresadas por las víctimas, testigos y agresores.

5.2. Participantes

Dada las características del estudio, fue necesario disponer del mayor número de alumnado posible, puesto que sabíamos que el hecho de contar con un elevado número de alumnado implicaría también contar con una muestra suficientemente representativa de alumnado con NEE de cualquier tipo (no se especificó en el cuestionario de qué tipo), con la única condición que estuviera escolarizado en centro ordinario; es decir, que no fuese un centro de educación especial.

Pues bien, la información sobre el alumnado con NEE fue proporcionada por el Servicio de Estadística de la Secretaría General de la Consejería de Educación y Empleo (en aquel momento se denominaba Consejería de Educación y Cultura). Una vez que dispusimos de la información sobre el número de alumnos con NEE de toda la Comunidad de Extremadura, se contactó con los centros que presentaban mayor número de ellos y, previa aceptación por parte del centro a participar en la investigación, se enviaron los cuestionarios por correo postal.

Los cuestionarios fueron aplicados por el orientador del centro o por los profesores tutores al grupo entero. Previamente a la aplicación, se dieron las instrucciones necesarias y se resolvieron cuantas dudas en la aplicación surgieron por parte del profesorado. Dicha preparación tuvo lugar en la reunión de tutores que habitualmente se tienen en el centro de secundaria. En los centros de educación primaria, la aplicación se llevó a cabo por los maestros-tutores.

La muestra original estuvo compuesta por 1283 alumnos de 6º de Educación Primaria y 1º de ESO, de centros educativos públicos y concertados de Extremadura, aunque en un proceso de depuración posterior (cuestionarios incompletos, respuestas aleatorias y absurdas u otras), la muestra final fue de 1077 alumnos de 15 centros públicos, 4 centros concertados y 15 institutos de educación secundaria con la distribución del alumnado según la tabla I.

Tabla I. Distribución de la muestra

	Nivel educativo		Titularidad del centro		Provincia		Género		Alumnado	
	6º PRI	1º ESO	PÚBLICO	CONCERTADO	BADAJOS	CÁCERES	CHICO	CHICA	SIN NEE	CON NEE
n	467	610	899	178	868	209	549	528	1000	77
%	43,4	56,6	83,5	16,5	80,6	19,4	51,0	49,0	92,9	7,1
N	1077									

Según la estadística educativa de Extremadura en el curso 2013-2014, el número de alumnos en los niveles de interés es aproximadamente de 23.000, distribuidos de la siguiente forma según el nivel educativo, el sexo y la titularidad del centro.

Tabla 2. Distribución de la población escolar de Extremadura (*)

	Nivel educativo		Titularidad del centro		Provincia		Género		Alumnado	
	6º PRI	1º ESO	PÚBLICO	CONCERTADO	BADAJOS	CÁCERES	CHICO	CHICA	SIN NEE	CON NEE
n	12000	11000	17000	6000	14000	9000	11750	11250	22542	458
%	52,2	47,8	73,9	26,1	60,9	39,1	51,1	48,9	98,0	2,0
N	23000									

(*) Valores estimados muy aproximados según el servicio de estadística (2013-2014)

Comparando las tablas 1 y 2, comprobamos ciertas diferencias de los criterios de distribución entre la población y la muestra. Pero el hecho más significativo es que el alumnado con NEE es bastante superior en la muestra (7,1 %) que en la población (2,0%), precisamente esta fue nuestra intención puesto que queríamos focalizar la muestra en el alumnado con NEE.

Los centros educativos que conformaron la muestra fueron los siguientes:

Centros públicos de educación infantil y primaria	Colegios concertados	Institutos de Educación Secundaria
CEIP ÁLVAREZ DE CASTRO	COLEGIO M ^ª AUXILIADORA	IES AL-QÁZERES
CEIP CASTRA CAECILIA	COLEGIO NTRA. SRA. DE GUADALUPE	IES CIUDAD JARDIN
CEIP FRANCISCO ORTIZ LÓPEZ	COLEGIO SAGRADO CORAZON	IES DOCTOR FERNÁNDEZ SANTANA
CEIP FRANCISCO VERA	COLEGIO SANTA TERESA	IES EL POMAR
CEIP GABRIEL Y GALÁN		IES MAESTRO JUAN CALERO
CEIP GARCÍA SIÑERIZ		IES PÉREZ COMENDADOR
CEIP GINER DE LOS RIOS		IES PUERTA DE LA SERENA
CEIP GREGORIA COLLADO		IES SANTA EULALIA
CEIP INÉS DE SUAREZ		IES SANTIAGO APOSTOL
CEIP NTRA SRA DE LA ASUNCIÓN		IES SIERRA DE SANTA BARBARA
CEIP PADRE MANJÓN		IES SUAREZ DE FIGUEROA
CEIP SAN FRANCISCO		IES TIERRA DE BARROS
CEIP SANTIAGO APÓSTOL		IES VEGAS BAJAS
CEIP TRAJANO		IES VIRGEN DE GRACIA
CRA EL MANANTIAL		IES ZURBARÁN

5.3. Variables

Las principales variables que se tuvieron en cuenta en la investigación fueron las siguientes:

- **Nivel educativo:** 6° de educación primaria y 1° de ESO
- **Titularidad del centro:** público y concertado
- **Género:** masculino y femenino
- **Alumnado con NEE y sin NEE:** el alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) es aquel que requiere, por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivados de discapacidad o trastornos graves de conducta (Decreto 228/2014).
- **Modalidades de maltrato y acoso:** las trece modalidades enumeradas en el *Cuestionario del Defensor del Pueblo-UNICEF (2007)* (2007).
 1. Me ignoran
 2. No me dejan participar
 3. Me insultan
 4. Me ponen motes que me ofenden o ridiculizan
 5. Hablan mal de mí
 6. Me esconden cosas
 7. Me rompen cosas
 8. Me roban cosas
 9. Me pegan
 10. Me amenazan solo para meterme miedo
 11. Me acosan sexualmente
 12. Me obligan a hacer cosas con amenazas
 13. Me amenazan con armas
- **Consecuencias emocionales**

Nos referimos a aquellas situaciones emocionales internas que podrían derivarse de una situación de maltrato o acoso: pensamientos de inutilidad, irritabilidad, síntomas psicofisiológicos u otros.
- **Percepción de las relaciones paterno-filiales desde el punto de vista de los hijos**

Nos referimos a la percepción que el alumnado tiene del estilo educativo de ambos padres (de manera independiente) en sus dos dimensiones clásicas: *afecto-comunicación* y *normas-exigencias*.

En cuanto a *afecto-comunicación* nos referimos al afecto, interés y comunicación que perciben los hijos respecto de la actuación de sus padres.

Y por *normas-exigencias* queremos expresar la crítica, rechazo y falta de confianza que perciben los hijos respecto de la actuación de sus padres.

- **Estilos educativos de los padres**

Son numerosas las referencias sobre los estilos educativos de los padres (Raya, 2008), y las posibles clasificaciones son múltiples, pero por la sencillez, claridad y facilidad en la medición de dichos estilos, optamos por distinguir los siguientes tres tipos de estilos educativos:

- *Estilo inductivo*: los padres explican a sus hijos el establecimiento de las normas, y las adaptan a las necesidades y posibilidades de sus hijos.
- *Estilo rígido*: los padres imponen a sus hijos el cumplimiento de las normas, y mantienen un nivel de exigencias demasiado alto e inadecuado a las necesidades de los hijos.
- *Estilo indulgente*: los padres no ponen normas ni límites a la conducta de sus hijos y, si lo hacen, no exigen su cumplimiento.

- **Roles involucrados en el maltrato y el acoso escolar: víctimas, testigos y agresores**

Por la importancia y necesidad de clarificar estos términos, desarrollamos conceptualmente cada uno de ellos. Olweus (2001) detalla los diferentes roles que se pueden dar en un grupo de alumnos en situación de acoso como “*el círculo del bullying*”. Resume las posibles posiciones, desde el agresor al defensor de la víctima, pasando por los que cooperan en las agresiones, los que muestran su apoyo pero no intervienen directamente, los posibles defensores, los espectadores pasivos, etc.

Por su parte, Piña, Tron y Bravo (2014) comentan que los agentes involucrados desempeñan un papel donde las características personales del agresor, víctima y observador están estrechamente relacionadas con el sostenimiento de la conducta de maltrato.

En este orden de cosas, detallamos a continuación los diferentes agentes involucrados en las conductas de maltrato y acoso.

Las víctimas

Forman un grupo más plural que los agresores pudiendo tener diversas actitudes hacia la escuela y distintos resultados académicos (Del Rey y Ortega, 2008). En su conjunto, se auto-observan como personas tímidas, aisladas, con baja autoestima y de reducidos recursos sociales (Cerezo, 2009; Ortega, 2005). Y en muchas situaciones, 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 y Espelage, 2011). Se podría decir, que el alumnado con algún tipo de necesidad de apoyo

educativo especial, está más implicados en el acoso, sobre todo, en los roles de víctima o agresor (Kowalski y Fedina, 2011; Unnever y Cornell, 2003; Whitney, Smith y Thompson, 1994). Así, el alumnado con NEE, en general, presenta mayor riesgo para ser acosado de forma física y verbal (Sánchez y Cerezo, 2010). Los estudiantes con problemas de aprendizaje son rechazados socialmente entre el 25 y el 30%, comparándolos con el 16% de sus pares sin problemas de aprendizaje (Mishna, 2003). Este rechazo, se manifiesta en el 55% de los estudiantes con problemas de aprendizaje leves y el 78% con problemas de aprendizaje medios que experimentan niveles de victimización moderado, frente al 25% de sus pares que no lo muestran (Rose y colaboradores, 2011).

Existen trabajos concretos sobre la certeza ante el acoso de los niños con NEE, principalmente hacia el alumnado con Trastornos por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y Trastornos del Espectro del Autismo (TEA) (Kowalski y Fedina, 2011; Unnever y Cornell, 2003). Una de las características más estudiada se refiere a la relación de los aspectos de estos niños con la posibilidad de que obtengan uno u otro rol en *bullying* (Holmberg y Hjern, 2008; Unnever y Cornell, 2003). En particular, Holmberg y Hjern (2008) constatan una relación entre el acoso escolar y TDAH. Estos chicos, estuvieron implicados en el rol de agresor tres veces más que el resto de sus compañeros y diez veces más en el de víctima.

Kowalski y Fedina (2011), en el estudio que efectuaron sobre la implicación en el acoso del alumnado con TDAH y TEA, encontraron también una tasa muy elevada de victimización (el 19% varias veces por semana y el 57% en los dos últimos meses) y de agresión (siendo el 28,6% una o dos veces y el 38% en los dos últimos meses). La Organización Mundial de la Salud (OMS), tras una revisión sobre el predominio de riesgo de violencia en niños con discapacidad demuestra que estos son víctimas de intimidación con una frecuencia cuatro veces mayor que sus pares sin discapacidad. Señalan una prevalencia del 18% en abuso emocional, del 20% en violencia física y del 27% en violencia combinada (Jones y colaboradores, 2012).

No obstante, pudiera ser que esta mayor implicación del alumnado con NEE se relacionase no solo con aspectos personales de los chicos sino con la calidad del centro formativo; por ejemplo, del clima escolar, que pueda ser relevante respecto del mayor riesgo de este alumnado y de su implicación en *bullying*, como demuestra en su trabajo Díaz-Aguado (2005) sobre la implicación en *bullying* y su relación con una percepción desfavorable del clima escolar y las relaciones interpersonales entre iguales en el sistema educativo (Dijkstra, Lindenberg y Veenstra, 2008; Duffy y Nesdale, 2009).

En una revisión exhaustiva de la literatura, McLaughlin y colaboradores (2010) determinaron que los estudiantes con NEE están representados en mayor número en el acoso escolar como agresores y víctimas. Arguyen que esta sobrerrepresentación puede atribuirse a características asociadas a la

distribución de la clase, discapacidades específicas y la marginación. En una revisión similar, Rose y colaboradores (2011) indican como una evidencia internacional que los estudiantes con NEE tienen el doble de probabilidades de estar involucrados como víctimas o perpetradores de *bullying* respecto de los estudiantes sin NEE. En general, estos trabajos sugieren que los estudiantes con NEE son blancos frecuentes de la victimización y muestran más conductas de acoso que el promedio. Incluso otros estudios señalan que los estudiantes con NEE alcanzan más experiencias de victimización que sus pares, así como más miedo y ansiedad a situaciones de acoso, heridas físicas y seguridad en la escuela (Saylor y Leach, 2008).

Los testigos, espectadores u observadores

Existe una extensa población que observa las situaciones de victimización y violencia, además de los alumnos implicados directamente en ella (Salmivalli, 2010). El rol de estos observadores no puede ser eludido, pues se ha confirmado que su respuesta ante los escenarios violentos determina en gran parte su repetición, mantenimiento o reducción (Piñero y colaboradores, 2014).

En el caso de los espectadores también se han descrito cambios (Delgado, 2012, Avilés, 2006; Ortega y Mora, 1997) que van desde los displicentes a los que se sienten culpables por las situaciones que observan (Avilés y colaboradores, 2011).

Los observadores no se implican de manera directa en la situación de violencia. No contribuyen, y sin embargo son conocedores de la situación, de dónde y hasta dónde pueden llegar los agresores. Estos escolares están en el momento de la humillación provocada por el agresor y de la descalificación, también se horrorizan produciéndose en ellos una discordancia moral y de culpa que cierra el llamado “círculo del silencio” (Delgado, 2012; Berger, 2012; Cuevas y Marmolejo, 2015).

Los testigos no salen indemnes de esta perniciosa dinámica, ya que manifiestan la sensación de desamparo parecida a la de las víctimas, y el desasosiego por no ser capaces de parar el sufrimiento de los agredidos. También van padeciendo una gradual falta de empatía ante el sufrimiento de los otros, cuando de manera paulatina participan como observadores repetidas veces, en acciones de intimidación en las que no tienen el valor de intervenir. Estas particularidades desarrollan el riesgo, que con el paso del tiempo se conviertan en personajes colaboradores de la agresión (Delgado, 2012; Rodríguez y Delgado, 2010; Díaz-Aguado, 2006).

Los agresores

Martos y del Rey (2013) afirman que los agresores suelen ser chicos con cierto prestigio social, mayores en edad que sus víctimas, con más fortaleza física y con cierta tendencia negativa hacia la escuela (Olweus, 1998). En este sentido, Lowenstein (1978) resaltó que entre estos chicos había mayor número de alumnado con un comportamiento disruptivo e hiperactivo en el aula. Del mismo modo, se les representa con buenas capacidades sociales, gran autoestima, escaso autocontrol y reducida empatía, no tienen sentimiento de la culpabilidad y se suponen los líderes (Cerezo, 1997 y Olweus, 1998). El agresor tiene una constante necesidad de someter, e incide con frecuencia en faltas de respeto a los adultos. Responsabiliza, casi siempre, a los otros de sus errores. Con escasa tolerancia a la frustración, es violento con sus compañeros, enojándose con frecuencia cuando no se cumplen sus pretensiones. Utiliza la mofa y la ofensa cotidianamente, y argumenta ante figuras de autoridad sus ataques como bromas, argumenta que la situación lo requiere o rechaza su existencia. En consecuencia, aprende a resolver los conflictos de forma violenta y con certeza será el preludio de futuros comportamientos delictivos.

Además, el agresor consigue con este comportamiento, algo bueno y deseable y logra así, posición y reconocimiento social por parte de los demás (Delgado, 2012). Se advierte que pese a ser rechazados, se les percibe como fuertes y con cierta notoriedad (Sánchez y Cerezo 2011).

5.4. Instrumentos

A continuación se describen los instrumentos utilizados para obtener los datos de cada una de las variables que forman parte de este trabajo.

Cuestionario del Defensor del Pueblo-UNICEF (2007)

Para comprobar la frecuencia del maltrato y el acoso entre iguales del alumnado con NEE y sin NEE se ha utilizado la versión abreviada del Cuestionario del Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). Este cuestionario lo han cumplimentado el alumnado de 6º de primaria y 1º de la ESO, e incluye varias clases de expresiones de maltrato por abuso de poder entre pares, observados en el estudio realizado por el Defensor del Pueblo entre 1999 y 2006, relacionados con las características de la agresión y desde diferentes puntos de vista (víctimas, testigos y agresores).

En este cuestionario se identifican varios tipos de agresión: *agresión verbal* (insultar, poner mote ofensivo, hablar mal de otro a sus espaldas), *agresión física indirecta* (esconder cosas de la víctima, romper cosas de la víctima, robar cosas de la víctima), *agresión física directa* (pegar), *exclusión social* (ignorar, no dejar participar), *amenazas* (amenazar solo para meter miedo, obligar a hacer cosas con amenazas, amenazar con armas) y *acoso sexual* con actos o comentarios. Esta adaptación también ha sido utilizada en el ámbito extremeño en otros trabajos como el de Cuadrado y colaboradores (2010) y León y colaboradores (2011a-b).

La segunda parte del instrumento se centra en la descripción de situaciones que suceden en el centro desde el punto de vista del alumnado como testigo, como víctima o como agresor. Las cuestiones relacionadas con la frecuencia de la situación se valora en función de la intensidad de la frecuencia de la conducta de maltrato o acoso: *nunca, a veces, a menudo y siempre*, cuantificado de 1 (nunca) a 4 (siempre).

Consecuencias emocionales: CECAD (Cuestionario educativo-clínico: ansiedad-depresión)

El CECAD (Lozano, García y Lozano, 2007) es un cuestionario breve y de fácil aplicación construido en España en 2007 y revisado en 2013 sobre un corpus teórico bien fundamentado, un análisis psicométrico exhaustivo y una amplia muestra de baremación.

Los ítems son de sencilla lectura y comprensión, y aportan información fundamental sobre dos trastornos emocionales frecuentes, la ansiedad y la depresión, así como otros aspectos clínicos como inutilidad, irritabilidad, problemas de pensamiento y síntomas psicofisiológicos.

La escala permite de una manera rápida y sencilla disponer de información completa sobre el estado emocional de la persona evaluada, y aporta información sobre los síntomas internalizados (pensamientos y sentimientos) de difícil acceso mediante la simple observación del psicólogo.

Es destacable el hecho de que el CECAD permite evaluar estos trastornos en edades tempranas, a partir de 7 años. Los valores estimados de fiabilidad, entendida como consistencia interna de las puntuaciones son elevados para todas las escalas (entre 0,79 y 0,91) y para el total de la misma (0,94) y grupos de edad evaluados.

La validación de las puntuaciones del CECAD se ha centrado en un estudio de dimensionalidad o estructura interna sobre la base teórica utilizada en su construcción.

La escala ha sido diseñada para la evaluación en población general con edades comprendidas entre 7 y 80 años; en este sentido la muestra normativa se ha focalizado entre los 7 y los 12 años de edad (el 71,7% de la muestra pertenece a este grupo de edad), y el 6,3% de la muestra supera los 18 años.

Percepción de las relaciones paterno-filiales desde el punto de vista de los hijos: Escalas para evaluar los estilos educativos parentales (EA-H y ENE-H)

Las escalas para evaluar los estilos educativos parentales (EA y ENE) fueron aplicadas por Bersabé, Fuentes y Motrico (2001), investigadores de la Universidad de Málaga, a una muestra de más de 400 adolescentes de edades comprendidas entre 12 y 17 años. En este trabajo se analizan las propiedades psicométricas de dos escalas para evaluar estilos educativos parentales. La *Escala de Afecto* (EA) consta de dos factores (*afecto-comunicación y crítica-rechazo*), mientras que la *Escala de Normas y Exigencias* se divide en tres factores sobre la forma de establecer y exigir el cumplimiento de las normas (forma inductiva, rígida e indulgente).

Ambas escalas se presentan en dos versiones: hijos y padres. En la versión de los hijos, se evalúa la percepción que el adolescente tiene del estilo educativo de ambos padres. En la versión de los padres, éstos contestan los ítems refiriéndose a cómo es su conducta concreta con su hijo. En nuestra investigación se utilizaron solo los cuestionarios dirigidos a los hijos (EA-H y ENE-H).

En el proceso de tipificación, se demostró una adecuada consistencia interna; la validez convergente y discriminante se apoya en las correlaciones con el IPPA (Armsden y Greenberg, 1987), PAQ (Buri, 1991) y 4E (Palacios, 1994). Por otro lado, se halló una baja concordancia entre la información aportada por los padres y sus hijos.

5.5. Procedimiento

En la realización de este trabajo podemos identificar varias fases:

Primera fase: estudio teórico y concreción de los objetivos de investigación

En la primera fase identificamos y concretamos teóricamente el tema de nuestro interés, para lo cual abordamos la lectura y estudio de las primeras referencias bibliográficas de que dispusimos. Para ello fue imprescindible la ayuda prestada por la encargada de biblioteca de la Facultad de Enfermería y Terapia Ocupacional de Cáceres. Las posibilidades de estudio y consulta a artículos científicos fueron muy numerosas, pero necesarias para una primera aproximación al marco teórico.

Segunda fase: Enunciación de las hipótesis

A partir del estudio teórico, la definición de las hipótesis fue dirigiendo progresivamente las respuestas a los problemas de investigación. No obstante, este hecho no fue lineal, sino circular, un vaivén de “idas y vueltas” para ajustar lo mejor, y más claramente posible, las hipótesis que conformarían nuestro trabajo.

Tercera fase: Selección de instrumentos

Esta fase fue especialmente delicada al considerar que un buen trabajo de investigación depende enormemente de los instrumentos utilizados para recoger los datos. Estábamos convencidos de que los instrumentos utilizados deberían estar probados en otras investigaciones, puesto que de lo contrario deberíamos proceder a su validación, y este hecho engrosaría la labor de investigación, algo no necesario puesto que en el proceso de búsqueda de instrumentos, identificamos varias posibilidades muy aceptables.

Cuarta fase: selección de la muestra

La ayuda de la Consejería de Educación y Empleo (en su momento de Educación y Cultura), y específicamente del Servicio de Estadística fue fundamental. Nos propusimos obtener el mayor número posible de alumnos con NEE de 6º de educación primaria y 1º de ESO (niveles en los que se decidió realizar la investigación por ser estas edades en las que, según los estudios, se centra el mayor porcentaje de maltrato y acoso entre iguales). El Servicio de Estadística, y previa solicitud en enero de 2014, nos devolvieron una tabla con los centros y número de alumnos con y sin NEE en 6º de EP y 1º de ESO. La decisión adoptada finalmente fue centrar la selección de la muestra en aquellos centros que escolarizaban el mayor número de alumnado con NEE.

Quinta fase: contacto con los centros educativos y envío de cuestionarios

Entre los meses de abril y mayo de 2014 nos pusimos en contacto con los directores de los centros en los que se proponía aplicar los cuestionarios. En la mayoría de las ocasiones, los directores derivaron esta solicitud de colaboración al departamento de orientación en el caso de los institutos, aquí fue el orientador del centro quien coordinó la labor de aplicación y recogida de los ejemplares. La aplicación se llevó a cabo en horario de tutoría en 1º de ESO.

Por su parte, en 6º de educación primaria la decisión horaria de aplicación dependió de cada maestro-tutor y de cada centro, habitualmente la coordinación de aplicación y envío dependió de los directores de los centros.

La edad del alumnado (alrededor de 12 años), la facilidad en la cumplimentación de los cuestionarios y las experiencias en otras investigaciones en los que los instrumentos habían sido utilizados, nos hacía sospechar que existirían pocas dudas a la hora de interpretar las cuestiones. En cualquier caso, mantuvimos entrevistas con los coordinadores de la aplicación y resolvimos las dudas.

De mayo a septiembre de 2014, los centros enviaron a la investigadora los cuestionarios cumplimentados. En este sentido, de los 44 centros con los que se contactó inicialmente, 34 enviaron los cuestionarios (15 centros de educación primaria, 15 institutos de secundaria y 4 colegios concertados).

Sexta fase: preparación de la plantilla de datos, codificación para el análisis e introducción de datos

Para llevar a cabo el procesamiento de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS v.22. Una vez elaborada la tabla, y entre los meses de julio y septiembre se introdujeron los datos de cada uno de los cuestionarios.

Séptima fase: análisis de los datos y obtención de conclusiones

Una vez que se introdujo la información aportada por los 1283 cuestionarios, se llevó a cabo un proceso de depuración de los mismos, que consistió en eliminar los cuestionarios incompletos, eliminar aquellos con respuestas absurdas que implicaban que estos alumnos no habían tomado en serio el cuestionario o no lo entendían. Nuestra intención fue disponer de una muestra lo más fiel y pura posible, aunque se “perdieran” algunos sujetos. Finalmente, la muestra quedó establecida en 1077 alumnos y alumnas (1000 sin NEE y 77 con NEE).

Octava fase: segunda revisión bibliográfica y redacción de la tesis

En esta fase da comienzo la verdadera producción científica, puesto que implica una reflexión de los análisis efectuados a la luz de los objetivos y las hipótesis planteadas. Esta fase que comenzó en octubre de 2014 es la que más duración ha tenido. Los procesos de lectura, re-lectura y nuevas búsquedas bibliográficas conllevaron la mayor parte del tiempo en una primera parte de esta fase, aunque la escritura posterior vino a dar forma al trabajo que se presenta. La propuesta inicial enviada a los directores de la tesis sufrió modificaciones a partir de las sugerencias de los mismos, lo que obligó de nuevo a una reflexión y reajuste final.

5.6. Análisis de datos

El análisis de los datos se llevó a cabo utilizando como base el paquete estadístico SPSS v.22, y para la decisión de qué análisis realizar se tuvieron en cuenta los objetivos y las hipótesis de la investigación. Los análisis fueron diferentes atendiendo a los objetivos planteados:

Objetivo I: Describir y comparar la frecuencia del maltrato y el acoso entre iguales del alumnado con NEE y sin NEE desde el punto de vista de víctimas, testigos y agresores.

Se realizan dos análisis diferenciados según el alumnado con NEE y sin NEE. Por un lado, se estudian los porcentajes de frecuencia total; es decir, teniendo en cuenta la suma de todas las opciones del cuestionario en que se manifiesta: “A veces” + “A menudo” + “Siempre”. Y por otro lado, se realiza un análisis diferencial en el que se expresa la frecuencia del maltrato (cuando se da “A veces”) y del acoso (cuando se da “A menudo” y “Siempre”).

La frecuencia total se presenta en tablas de contingencia donde se observan los porcentajes de frecuencia entre cada una de las formas de maltrato y acoso. Se comparan dichas frecuencias entre el alumnado con NEE (SI) y sin NEE (NO) utilizando la prueba Chi-cuadrado, y asumiéndose como diferencias significativas entre las frecuencias y porcentajes aquellas cuya probabilidad asociada al valor de Chi-cuadrado sea igual o inferior a 0,05. En la tabla de Chi-cuadrado, en las que aparecen los porcentajes, se enumeran los ítems en los que se encuentran diferencias significativas.

El segundo análisis diferencial, más detenido, nos lleva a identificar si los tipos de maltrato o acoso son similares o no, teniendo en cuenta las características del alumnado (con o sin NEE). En este caso, pretendemos obtener un valor de la relación entre los porcentajes del alumnado con NEE y sin NEE, que nos permita cuantificar el grado de coincidencia en el tipo de maltrato y acoso según ambos tipo de alumnado y para ello utilizamos el coeficiente de correlación de Spearman (r_s).

Empleamos este coeficiente, porque lo que nos interesa, más que correlacionar los porcentajes en sí como variables cuantitativas continuas, es establecer la relación ordinal de cada tipo de maltrato o acoso. Por este motivo, porque son pocas las variables estudiadas, y dado que el rango de puntuaciones posibles de cada tipo de acoso es reducido (de 1 a 4), hemos considerado ser prudentes y utilizar el coeficiente de Spearman al ajustarse mejor que el de Pearson para realizar esta cuantificación. El r_s es recomendable utilizarlo cuando los datos presentan valores extremos, ya que dichos valores afectan mucho el coeficiente de correlación de Pearson o, como en nuestro caso, ante distribuciones que no se ajustan al modelo teórico normal (Carro, 1990). Y así se ha considerado en los análisis efectuados en los distintos objetivos.

Complementariamente, la gráfica de dispersión nos permite observar de forma más intuitiva el grado de asociación o concordancia. Los análisis se realizan teniendo en cuenta la opinión de las víctimas, testigos y agresores.

Objetivo 2: Describir y comparar la frecuencia del maltrato y acoso entre iguales en función del *nivel educativo*, *género* y *titularidad del centro educativo* diferenciando el alumnado con NEE y sin NEE desde el punto de vista de víctimas, testigos y agresores.

A partir de las tablas de contingencia se analizan los porcentajes de frecuencia entre cada una de las formas de maltrato y acoso. Se comparan dichas frecuencias entre el alumnado sin NEE y con NEE en función de tres variables: el *nivel educativo* (6° Primaria – 1° ESO), el *género* (Hombre – Mujer) y la *titularidad del centro* (Público – Concertado). La comparación estadística se lleva a cabo mediante la prueba Chi-cuadrado en los mismos términos que con el objetivo 1, y también los análisis se realizan de manera diferencial entre las víctimas, testigos y agresores sin NEE y con NEE.

Objetivo 3: Analizar la relación entre maltrato y acoso entre iguales y las percepciones de los hijos en los estilos educativos de los padres en el alumnado con NEE y sin NEE.

Para llevar a cabo el análisis se utiliza el coeficiente de correlación de Spearman (r_s). Tan importante como calcular la relación entre variables es comprobar la fuerza de esa relación, lo que es conocido como el *tamaño del efecto*; puesto que es posible encontrar correlación significativa entre dos variables cuando realmente la fuerza que esta relación posee pudiera ser insignificante. En el caso de los coeficientes de correlación, tanto el de Pearson como el de Spearman, Cohen (1988) propuso las siguientes directrices para interpretar el tamaño del efecto:

- Tamaño del efecto pequeño, $r =$ entre 0,10 y 0,23
- Tamaño del efecto medio o típico, $r =$ entre 0,24 y 0,36
- Tamaño del efecto grande, $r =$ 0,37 o mayor.

Otra medida relacionada con el *tamaño del efecto* es el coeficiente de determinación (d), que matemáticamente es el coeficiente de correlación al cuadrado ($d = r^2$). Este índice, al multiplicarlo por 100, nos ofrece el porcentaje de la varianza compartida por las dos variables, con lo cual podríamos apreciar la parte común que una variable (X) explica de la otra (Y). Por ejemplo, una correlación entre X e Y de 0,20 podría interpretarse según Cohen como un tamaño del efecto pequeño y su coeficiente de determinación ($d = 0,20^2 = 0,040$) también es bajo, puesto que solo el 4 % de la variable X podría ser explicada por la otra (Y), mientras que el resto del porcentaje de variación debe ser explicado por otras causas o variables diferentes.

Para realizar este análisis fue necesario obtener una puntuación de la violencia expresada por el alumnado que cuantificase la acción de maltrato-acoso. Pues bien, esta puntuación se obtuvo a partir de la suma de puntuaciones otorgada por los

sujetos a cada una de las trece modalidades de violencia del cuestionario, que van de nula intensidad (1 *Nunca*) a alta intensidad (4 *Siempre*), siendo la puntuación mínima de 13 puntos y máxima de 52 puntos.

Objetivo 4: Analizar la relación entre las consecuencias emocionales y el maltrato y acoso entre iguales en el alumnado con NEE y sin NEE.

Relacionado con este objetivo se llevan a cabo dos análisis:

- Por un lado, se analiza la relación entre las consecuencias emocionales, expresada por la puntuación total obtenida en el instrumento CECAD y el maltrato y acoso, según la puntuación total obtenida en el cuestionario adaptado del Defensor del Pueblo expresado por las víctimas, testigos y agresores.
- Por otro lado, se analiza la relación entre las consecuencias emocionales (puntuación total) y cada una de las modalidades de maltrato y acoso expresada por las víctimas, testigos y agresores en el cuestionario adaptado del Defensor del Pueblo.

Como en el objetivo 3, y de cara a la interpretación, se tiene en cuenta el valor del *tamaño del efecto* mediante la *d* de Cohen y el coeficiente de determinación.

CAPÍTULO 6

RESULTADOS

- 6.1. **OBJETIVO 1:** Describir y comparar la frecuencia del maltrato y el acoso escolar del alumnado con NEE y sin NEE desde el punto de vista de víctimas, testigos y agresores.
- 6.2. **OBJETIVO 2:** Describir y comparar la frecuencia del maltrato y acoso escolar en función del nivel educativo, género y titularidad del centro educativo diferenciando el alumnado con NEE y sin NEE desde el punto de vista de víctimas, testigos y agresores.
- 6.3. **OBJETIVO 3:** Analizar la relación entre maltrato y acoso escolar y las percepciones de los hijos en los estilos educativos de los padres en el alumnado con NEE y sin NEE.
- 6.4. **OBJETIVO 4:** Analizar la relación entre las consecuencias emocionales y el maltrato y acoso escolar en el alumnado con NEE y sin NEE.

6.1. OBJETIVO I

Describir y comparar la frecuencia del maltrato y el acoso escolar del alumnado con NEE y sin NEE desde el punto de vista de víctimas, testigos y agresores.

Se realizaron dos análisis diferenciados según el alumnado con NEE y sin NEE y según el rol desempeñado en el proceso de maltrato y acoso (víctimas, testigos y agresores).

VICTIMAS

Frecuencia total de maltrato-acoso

Observamos que el alumnado con NEE manifiesta porcentajes significativamente superiores en comparación con el resto del alumnado, en los siguientes tipos de maltrato:

- Me ignoran
- No me dejan participar
- Me insultan
- Hablan mal de mí
- Me rompen cosas
- Me amenazan solo para meterme miedo
- Me obligan a hacer cosas con amenazas
- Me amenazan con armas

En ningún tipo de maltrato o acoso, las víctimas sin NEE manifiestan porcentajes significativamente superiores al alumnado con NEE. También observamos de una manera global (representado por el porcentaje medio de frecuencia de los distintos tipos de maltrato) que el porcentaje de alumnado con NEE es superior (22,7 %) frente al resto (17,8 %).

Estos resultados nos hacen pensar que un porcentaje mayor del alumnado con NEE se siente maltratado o acosado en comparación con el resto del alumnado sin NEE.

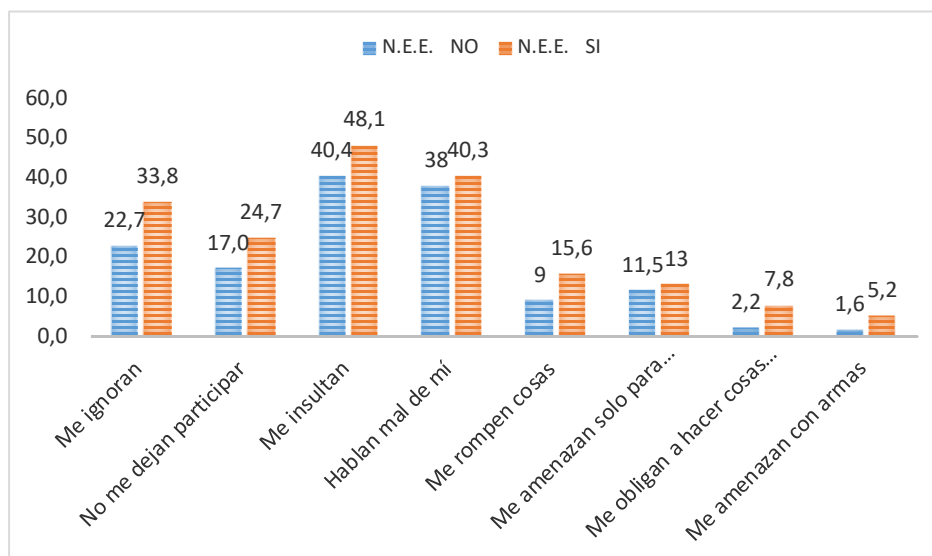
En la tabla I.I. se destacan las modalidades de maltrato y acoso (frecuencia total) en las que se obtienen diferencias significativas, e igualmente en el gráfico I.I. se representan solo estas modalidades.

Tabla I.I: Porcentaje de frecuencia de maltrato y acoso desde el punto de vista de las víctimas.

Valores expresados en porcentajes (%) n total = 1077 n NO NEE = 1000 n SI NEE = 77	Nunca		A veces		A menudo		Siempre		FRECUENCIA	
	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES										
Me ignoran (1)	77,3	66,2	19,8	26,0	1,7	6,5	1,2	1,3	22,7	33,8
No me dejan participar (2)	83,0	75,3	13,7	15,6	2,0	3,9	1,3	5,2	17,0	24,7
Me insultan (3)	59,6	51,9	31,8	28,6	5,0	9,1	3,6	10,4	40,4	48,1
Me ponen mote que me ofenden o ridiculizan	63,7	57,1	26,3	26,0	5,0	6,5	5,0	10,4	36,3	42,9
Hablan mal de mí (4)	62,0	59,7	31,3	19,5	3,2	11,7	3,5	9,1	38,0	40,3
Me esconden cosas	73,8	76,6	21,1	13,0	3,3	5,2	1,8	5,2	26,2	23,4
Me rompen cosas (5)	91,0	84,4	8,2	10,4	0,5	1,3	0,3	3,9	9,0	15,6
Me roban cosas	87,3	83,1	10,6	14,3	1,6	1,3	0,5	1,3	12,7	16,9
Me pegan	88,8	79,2	8,8	15,6	1,6	2,6	0,8	2,6	11,2	20,8
Me amenazan solo para meterme miedo (6)	88,5	87,0	9,2	5,2	1,6	2,6	0,7	5,2	11,5	13,0
Me acosan sexualmente	97,8	97,4	1,4	2,6	0,8	0,0	0,0	0,0	2,2	2,6
Me obligan a hacer cosas con amenazas (7)	97,8	92,2	1,9	3,9	0,1	2,6	0,2	1,3	2,2	7,8
Me amenazan con armas (8)	98,4	94,8	1,4	1,3	0,1	3,9	0,1	0,0	1,6	5,2
TOTAL % MEDIO	82,2	77,3	14,3	14,0	2,0	4,4	1,5	4,3	17,8	22,7

Variables	Valor de Chi-cuadrado	Sig.
1	10,539	0,015
2	8,769	0,033
3	11,273	0,010
4	22,601	0,000
5	18,167	0,000
6	15,872	0,001
7	20,731	0,000
8	27,916	0,000

Gráfico 1.1: Porcentaje de frecuencia de maltrato y acoso desde el punto de vista de las víctimas.



Frecuencia diferencial de maltrato y acoso

Como se comentó, a partir de un segundo análisis nos preguntamos cuáles son los tipos de maltrato y acoso más frecuentes. En este sentido, presentamos tres tablas con sus respectivas gráficas, ordenados por el porcentaje de frecuencia.

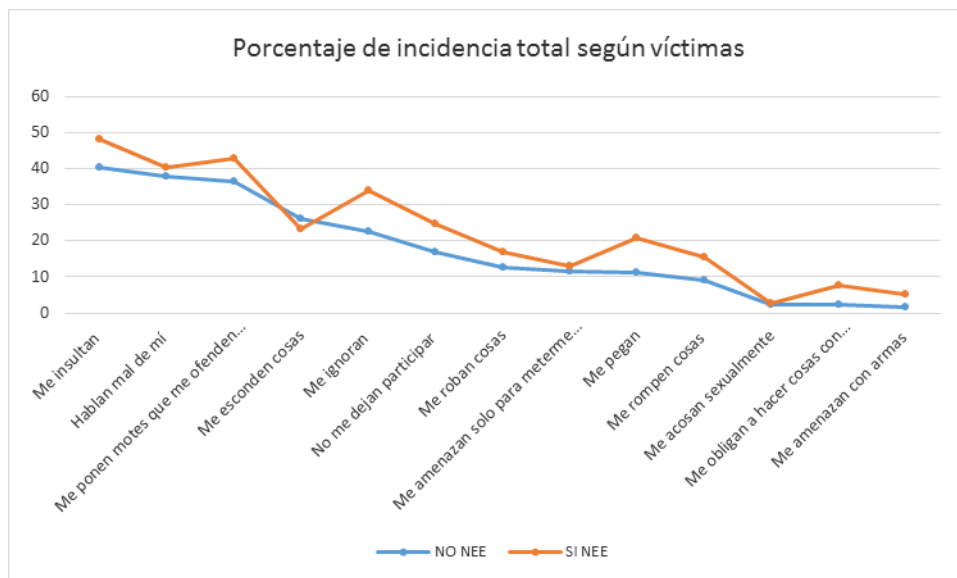
En la tabla 1.2 se muestra el porcentaje de frecuencia total de mayor a menor ocurrencia según las víctimas. Comprobamos que los tipos de maltrato o acoso más frecuentes son de tipo verbal (insultar, hablar mal, poner mote). Mientras que los tipos de acoso menos frecuentes son los relacionados con la agresión física directa o indirecta (pegar, romper cosas, acosar sexualmente o amenazar con armas). Además, observamos que existe una tendencia similar en el tipo de maltrato expresado por las víctimas, tanto del alumnado con NEE como sin NEE. Una cuantificación de esta tendencia común queda reflejada por el coeficiente de correlación de Spearman (r_s), que expresa el valor de correlación entre las dos variables (CON NEE y SIN NEE) cuya cuantía es 0,941 (sig. 0,000), y por tanto, se aprecia una correlación muy elevada. Lo que viene a significar que apenas hay diferencia entre los porcentajes de frecuencias en las modalidades de maltrato y/o acoso en el alumnado con NEE y son NEE, según las víctimas.

Tabla 1.2.: porcentaje de frecuencia TOTAL de maltrato y acoso ordenados de mayor a menor según las víctimas

	SIN NEE	CON NEE
Me insultan	40,4	48,1
Hablan mal de mí	38,0	40,3
Me ponen motes que me ofenden o ridiculizan	36,3	42,9
Me esconden cosas	26,2	23,4
Me ignoran	22,7	33,8
No me dejan participar	17,0	24,7
Me roban cosas	12,7	16,9
Me amenazan solo para meterme miedo	11,5	13,0
Me pegan	11,2	20,8
Me rompen cosas	9,0	15,6
Me acosan sexualmente	2,2	2,6
Me obligan a hacer cosas con amenazas	2,2	7,8
Me amenazan con armas	1,6	5,2

$r_s = 0,941$ (sig. 0,000)

Gráfico 1.2: Porcentaje de incidencia total según víctimas



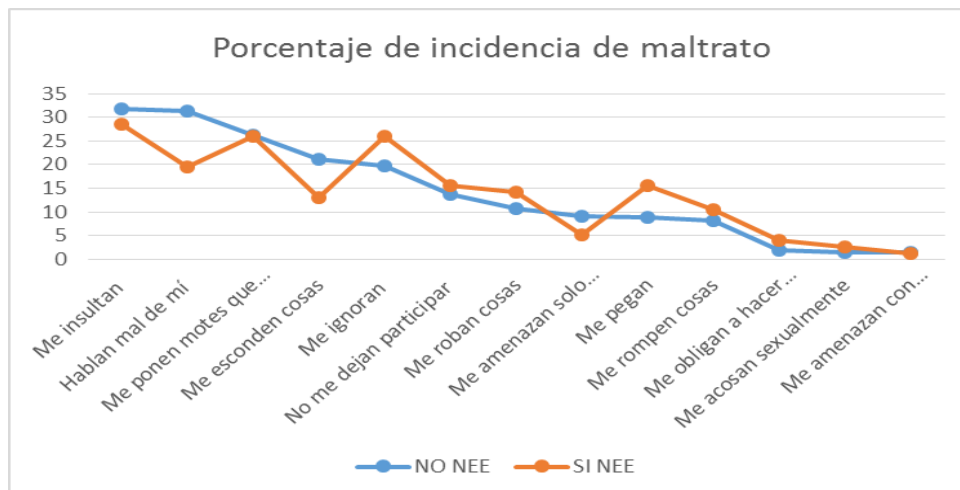
En la tabla 1.3 observamos los porcentajes de los tipos de maltrato ordenados de mayor a menor, que según la definición dada en la parte teórica corresponde a aquella frecuencia señalada como “A veces”; es decir, puntual u ocasionalmente. Como en la tabla 1.2, apreciamos mayor frecuencia en los tipos de maltrato relacionados con la agresión verbal (insultar, hablar mal, poner motes), con la exclusión social (ignorar, no dejar participar) y con la agresión física indirecta (esconder cosas y robar) que con la agresión física directa (amenazar, pegar,...). En este caso, el coeficiente de correlación según el orden los porcentajes observados entre alumnado CON NEE y SIN NEE también es elevada (0,877; sig. 0,000).

Tabla 1.3: porcentaje de frecuencia del tipo de MALTRATO ordenado de mayor a menor según las víctimas

	SIN NEE	CON NEE
Me insultan	31,8	28,6
Hablan mal de mí	31,3	19,5
Me ponen motes que me ofenden o ridiculizan	26,3	26
Me esconden cosas	21,1	13
Me ignoran	19,8	26
No me dejan participar	13,7	15,6
Me roban cosas	10,6	14,3
Me amenazan solo para meterme miedo	9,2	5,2
Me pegan	8,8	15,6
Me rompen cosas	8,2	10,4
Me obligan a hacer cosas con amenazas	1,9	3,9
Me acosan sexualmente	1,4	2,6
Me amenazan con armas	1,4	1,3

$r_s = 0,877$ (sig. 0,000)

Gráfico 1.3: porcentaje de frecuencia del tipo de MALTRATO ordenado de mayor a menor según las víctimas



En la tabla 1.4 comprobamos los porcentajes ordenados de mayor a menor según el tipo de acoso; es decir, aquel que se mantiene e intensifica en el tiempo. En el cuestionario aparece como “A menudo” y “Siempre” y el porcentaje se obtiene mediante la suma de porcentajes de estas dos opciones.

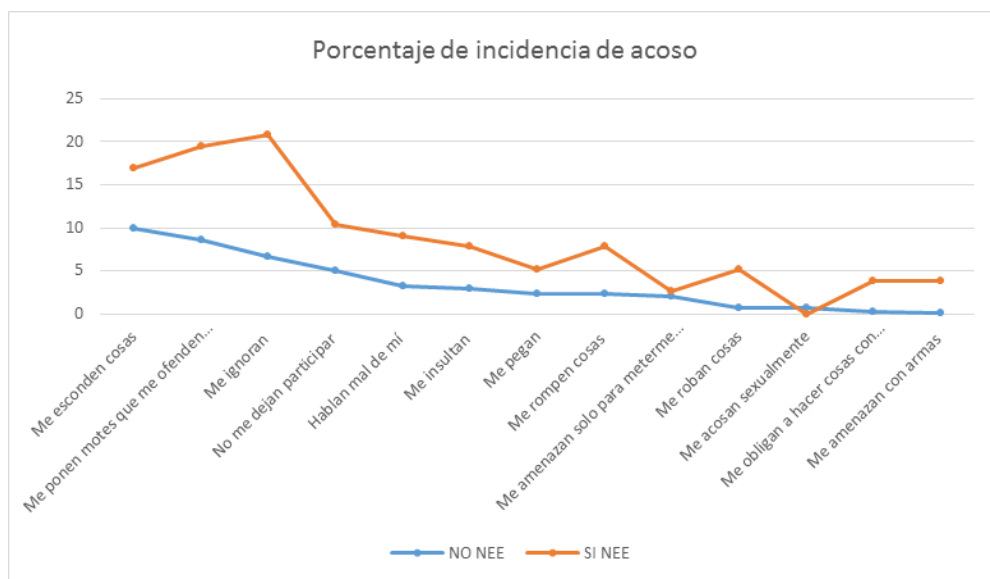
Apreciamos una diferencia en relación con las características de la frecuencia total y del maltrato (puntual). En el caso de la frecuencia total del acoso, el tipo de agresión se da de manera bastante similar en alumnado CON NEE y SIN NEE. De hecho, el coeficiente de correlación entre ambos grupos es de 0,888 (Sig.=0,000).

Tabla 1.4: Porcentaje de frecuencia del tipo de ACOSO ordenado de mayor a menor según las víctimas

	SIN NEE	CON NEE
Me esconden cosas	10	16,9
Me ponen motes que me ofenden o ridiculizan	8,6	19,5
Me ignoran	6,7	20,8
No me dejan participar	5,1	10,4
Hablan mal de mí	3,3	9,1
Me insultan	2,9	7,8
Me pegan	2,4	5,2
Me rompen cosas	2,3	7,8
Me amenazan solo para meterme miedo	2,1	2,6
Me roban cosas	0,8	5,2
Me acosan sexualmente	0,8	0
Me obligan a hacer cosas con amenazas	0,3	3,9
Me amenazan con armas	0,2	3,9

$$r_s = 0,888 \text{ (sig. } 0,000)$$

Gráfico 1.4: Porcentaje de frecuencia del tipo de ACOSO ordenado de mayor a menor según las víctimas



Observamos en la tabla y gráfico 1.4 que las agresiones sociales y físicas (directas e indirectas) ocupan los primeros puestos en los porcentajes, algo que no se había observado con anterioridad. Estas diferencias podrían explicarse por una escalada en la agresión hacia tipos de acciones de menor a mayor gravedad: agresión verbal indirecta, agresión verbal directa, exclusión social directa; y por último, cuando se mantienen las agresiones a lo largo de tiempo, aumenta la frecuencia de las agresiones físicas indirectas y directas.

TESTIGOS

Frecuencia total de maltrato-acoso

Apreciamos diferencias importantes en algunos de los tipos de maltrato o acoso desde el punto de vista de los testigos. Los porcentajes del alumnado-testigo con NEE son significativamente superiores al resto del alumnado en los siguientes tipos:

- Esconderle cosas
- Pegarle
- Acosarle sexualmente
- Amenazarle con armas

Por su parte, el alumnado sin NEE obtiene porcentajes más altos de maltrato o acoso en los siguientes tipos:

- No dejarle participar
- Insultarle

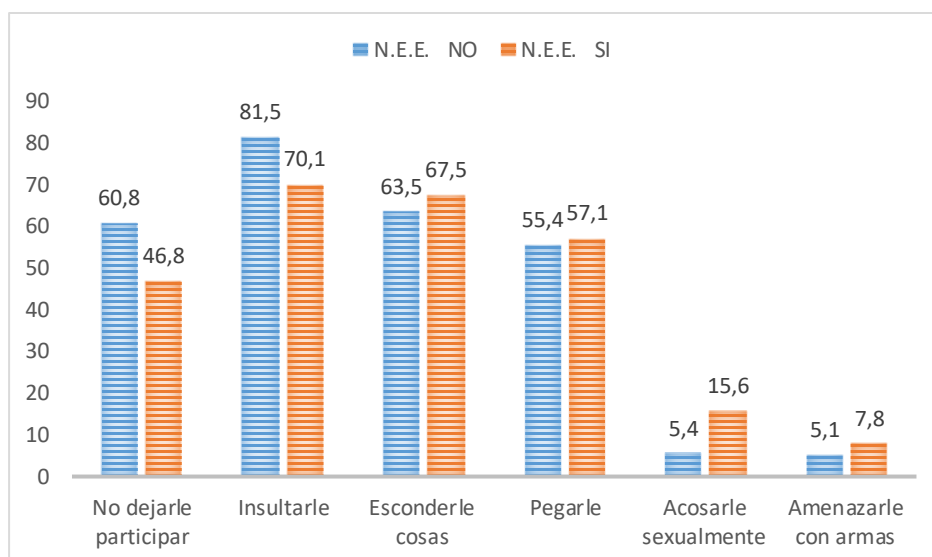
Comprobamos en la tabla 1.5 que la percepción del alumnado-testigo con NEE es superior en un mayor número de aspectos que el resto del alumnado. Además, se observa que los tipos de maltrato o acoso son de mayor gravedad en el alumnado con NEE que sin NEE. De hecho, insultar o no dejar participar no son acciones tan graves como agredir físicamente, acosarle sexualmente o amenazarle con armas.

Tabla I.5: Porcentaje de frecuencia de maltrato y acoso desde el punto de vista de los testigos.

Valores expresados en porcentajes (%) n total = 1077 n NO NEE = 1000 n SI NEE = 77	Nunca		A veces		A menudo		Siempre		FRECUENCIA	
	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES										
Ignorarlo	23,2	35,1	48,6	35,1	19,1	20,8	9,1	9,1	76,8	64,9
No dejarle participar (1)	39,2	53,2	40,6	26,0	14,6	13,0	5,6	7,8	60,8	46,8
Insultarlo (2)	18,5	29,9	37,3	20,8	26,7	16,9	17,5	32,5	81,5	70,1
Ponerle mote que le ofenden o ridiculizan	20,2	28,6	34,6	24,7	23,9	22,1	21,3	24,7	79,8	71,4
Hablar mal de él o ella	19,2	23,4	40,7	36,4	24,6	18,2	15,5	22,1	80,8	76,6
Esconderle cosas (3)	36,5	32,5	39,4	31,2	14,3	16,9	9,8	19,5	63,5	67,5
Romperle cosas	66,8	64,9	23,9	16,9	5,9	10,4	3,4	7,8	33,2	35,1
Robarle cosas	64,5	63,6	26,2	23,4	6,3	7,8	3,0	5,2	35,5	36,4
Pegarle (4)	44,6	42,9	40,2	29,9	11,2	15,6	4,0	11,7	55,4	57,1
Amenazarle solo para meterle miedo	50,5	50,6	30,7	28,6	14,0	10,4	4,8	10,4	49,5	49,4
Acosarlo sexualmente (5)	94,6	84,4	3,5	10,4	1,2	1,3	0,7	3,9	5,4	15,6
Obligarle a hacer cosas con amenazas	87,0	83,1	9,1	10,4	2,8	5,2	1,1	1,3	13,0	16,9
Amenazarle con armas (6)	94,9	92,2	3,9	3,9	0,6	3,9	0,6	0,0	5,1	7,8
TOTAL % MEDIO	50,7	52,6	29,1	22,9	12,7	12,5	7,4	12,0	49,3	47,4

Variables	Valor de Chi-cuadrado	Sig,
1	8,101	0,044
2	21,464	0,000
3	8,284	0,040
4	12,465	0,006
5	17,161	0,001
6	9,812	0,020

Gráfico I.5: Porcentaje de frecuencia de maltrato y acoso desde el punto de vista de los testigos.



Frecuencia diferencial de maltrato y acoso

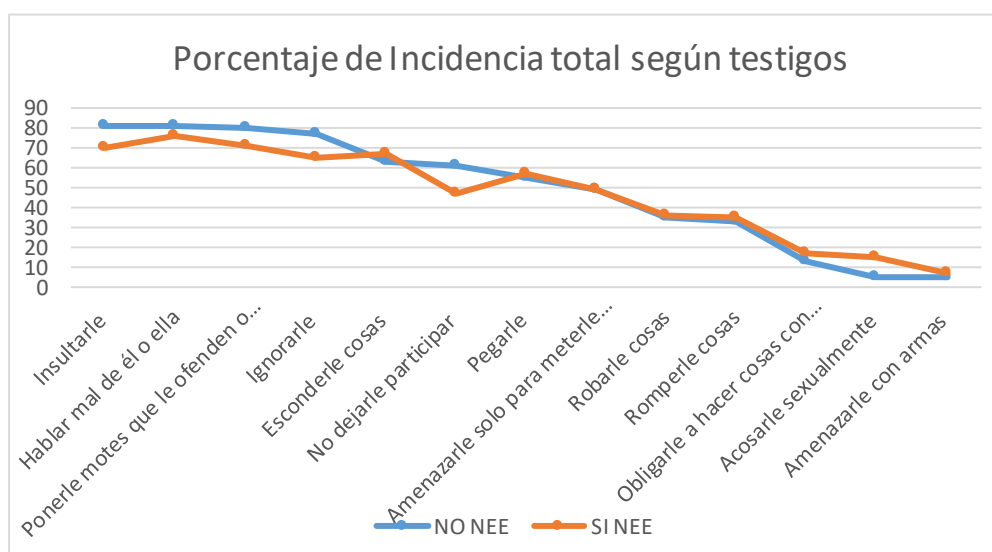
En la tabla 1.6 se muestra el porcentaje de frecuencia total de mayor a menor ocurrencia según los testigos. Comprobamos que los tipos de maltrato o acoso más frecuentes son de tipo verbal (insultar, hablar mal, poner motes). Mientras que los menos frecuentes son los de agresión física directa o indirecta (pegar, romper cosas, acosar sexualmente, amenazar con armas,...). El coeficiente de correlación obtenido es muy elevado entre el alumnado con NEE y sin NEE ($r_s = 0,962$; sig. 0,000). Es decir, prácticamente se repite el mismo tipo de maltrato o acoso observados por unos u otros alumnos, según los testigos.

Tabla 1.6: Porcentaje de frecuencia TOTAL de maltrato y acoso ordenados de mayor a menor según los testigos.

	NO NEE	SI NEE
Insultarle	81,5	70,1
Hablar mal de él o ella	80,8	76,6
Ponerle motes que le ofenden o ridiculizan	79,8	71,4
Ignorarlo	76,8	64,9
Esconderle cosas	63,5	67,5
No dejarle participar	60,8	46,8
Pegarle	55,4	57,1
Amenazarle solo para meterle miedo	49,5	49,4
Robarle cosas	35,5	36,4
Romperle cosas	33,2	35,1
Obligarle a hacer cosas con amenazas	13	16,9
Acosarlo sexualmente	5,4	15,6
Amenazarle con armas	5,1	7,8

$r_s = 0,962$ (sig. 0,000)

Gráfico 1.6: Porcentaje de frecuencia TOTAL de maltrato y acoso ordenados de mayor a menor según los testigos.



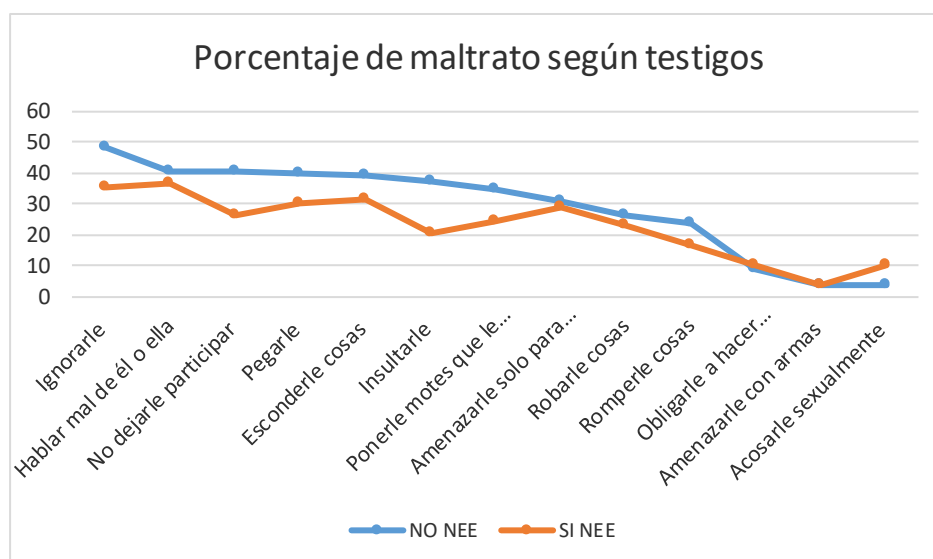
Por otro lado, en la tabla 1.7 observamos la frecuencia del tipo de maltrato ordenados de mayor a menor según los testigos. Comprobamos que tanto en el alumnado sin NEE como con NEE, los tipos de acoso verbal y social son los más frecuentes (ignorar, hablar mal, no dejar participar).

Tabla 1.7: Porcentaje de frecuencia del tipo de MALTRATO ordenados de mayor a menor según los testigos.

	NO NEE	SI NEE
Ignorarlo	48,6	35,1
Hablar mal de él o ella	40,7	36,4
No dejarle participar	40,6	26,0
Pegarlo	40,2	29,9
Esconderle cosas	39,4	31,2
Insultarlo	37,3	20,8
Ponerle motes que le ofenden o ridiculizan	34,6	24,7
Amenazarlo solo para meterle miedo	30,7	28,6
Robarle cosas	26,2	23,4
Romperle cosas	23,9	16,9
Obligarle a hacer cosas con amenazas	9,1	10,4
Amenazarlo con armas	3,9	3,9
Acosarlo sexualmente	3,5	10,4

$$r_s = 0,897 \text{ (sig. 0,000)}$$

Gráfico 1.7: Porcentaje de frecuencia del tipo de MALTRATO ordenados de mayor a menor según los testigos.



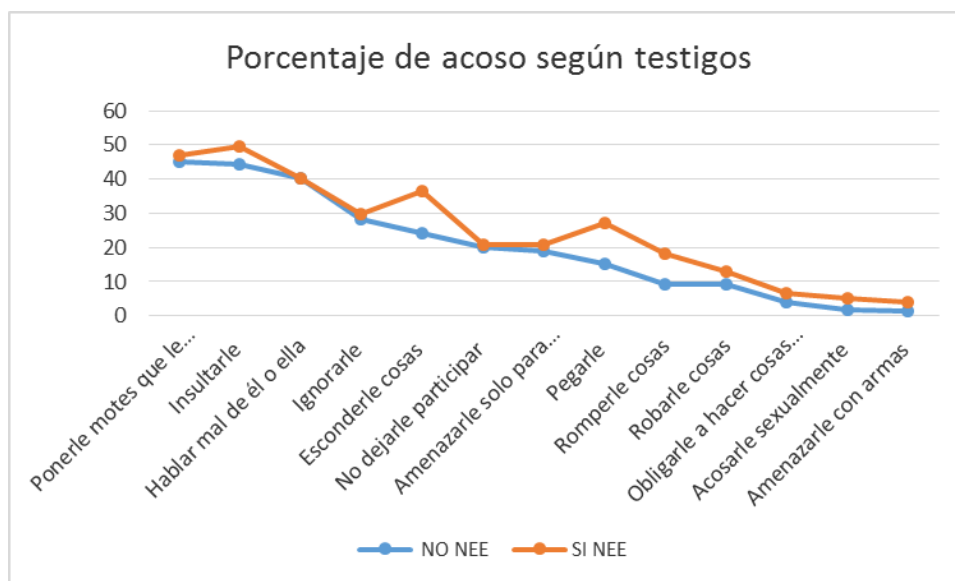
En la tabla 1.8 apreciamos la frecuencia del acoso comparando los porcentajes entre el alumnado con NEE y sin NEE, y observamos cómo es prácticamente idéntico el tipo de acoso entre un alumnado y otro. De hecho, el coeficiente de correlación obtenido ($r_s=0,970$; sig. 0,000) es un buen criterio de esta semejanza. Por tanto, podemos afirmar que desde el punto de vista de los testigos, el tipo de acoso expresado por el alumnado con NEE y sin NEE es muy similar.

Tabla 1.8: Porcentaje de frecuencia del tipo de ACOSO ordenados de mayor a menor según los testigos.

	SIN NEE	CON NEE
Ponerle motes que le ofenden o ridiculizan	45,2	46,8
Insultarle	44,2	49,4
Hablar mal de él o ella	40,1	40,3
Ignorarlo	28,2	29,9
Esconderle cosas	24,1	36,4
No dejarle participar	20,2	20,8
Amenazarle solo para meterle miedo	18,8	20,8
Pegarle	15,2	27,3
Romperle cosas	9,3	18,2
Robarle cosas	9,3	13
Obligarle a hacer cosas con amenazas	3,9	6,5
Acosarlo sexualmente	1,9	5,2
Amenazarle con armas	1,2	3,9

$$r_s = 0,970 \text{ (sig. 0,000)}$$

Gráfico 1.8: Porcentaje de frecuencia del tipo de ACOSO ordenados de mayor a menor según los testigos.



AGRESORES

Frecuencia total de maltrato-acoso

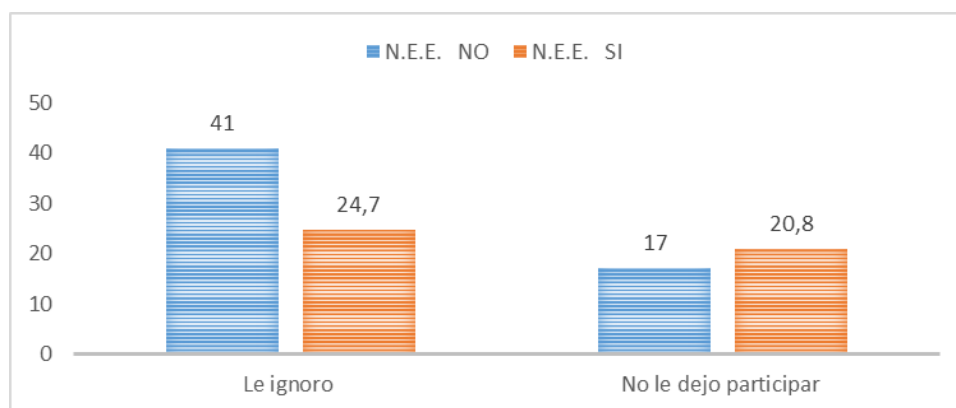
Desde el punto de vista de los agresores, en la tabla 1.9 se observan diferencias significativas solo en dos aspectos: *Lo ignoro* y *No le dejo participar*. Se advierte que los agresores sin NEE manifiestan que “ignoran” con más frecuencia (41,0 %) que los agresores con NEE (24,7 %). Por su parte, “no dejarle participar” es una actitud más frecuente en los agresores con NEE (20,8 %) que sin NEE (17,0 %).

Tabla 1.9: Porcentaje de frecuencia de maltrato y acoso desde el punto de vista de los agresores

Valores expresados en porcentajes (%) n total = 1077 n SIN NEE = 1000 n CON NEE = 77	Nunca		A veces		A menudo		Siempre		FRECUENCIA	
	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES										
Le ignoro (1)	59,0	75,3	35,2	15,6	3,3	3,9	2,5	5,2	41,0	24,7
No le dejo participar (2)	83,0	79,2	14,8	13,0	1,3	3,9	0,9	3,9	17,0	20,8
Le insulto	58,2	59,7	36,0	31,2	4,0	6,5	1,8	2,6	41,8	40,3
Le pongo motes que le ofenden o ridiculizan	68,4	70,1	26,2	20,8	3,9	9,1	1,5	0,0	31,6	29,9
Hablo mal de él	63,8	66,2	31,1	28,6	3,4	5,2	1,7	0,0	36,2	33,8
Le escondo cosas	82,7	83,1	14,8	10,4	1,5	3,9	1,0	2,6	17,3	16,9
Le rompo cosas	96,9	93,5	2,3	6,5	0,3	0,0	0,5	0,0	3,1	6,5
Le robo cosas	97,8	97,4	1,4	2,6	0,5	0,0	0,3	0,0	2,2	2,6
Le pego	88,0	79,2	10,8	16,9	0,8	2,6	0,4	1,3	12,0	20,8
Le amenazo solo para meterle miedo	92,5	96,1	6,2	3,9	0,9	0,0	0,4	0,0	7,5	3,9
Le acoso sexualmente	98,9	97,4	0,9	2,6	0,1	0,0	0,1	0,0	1,1	2,6
Le obligo a hacer cosas con amenazas	98,6	98,7	1,0	1,3	0,2	0,0	0,2	0,0	1,4	1,3
Le amenazo con armas	99,2	100	0,3	0,0	0,3	0,0	0,2	0,0	0,8	0,0
TOTAL % MEDIO	83,6	84,3	13,9	11,8	1,6	2,7	0,9	1,2	16,4	15,7

Variables	Valor de Chi-cuadrado	Sig,
1	13,310	0,004
2	9,287	0,026

Gráfico 1.9: Porcentaje de frecuencia de maltrato y acoso desde el punto de vista de los agresores



Frecuencia diferencial de maltrato y acoso

Desde el punto de vista de los agresores, comprobamos en la tabla 1.10 que insultar, ignorar, hablar mal de él o ella y poner mote son los tipos de acoso que más frecuentemente llevan a cabo (entre un 25 y un 40 % aproximadamente). Se trata de acciones verbales o exclusión social indirecta. Mientras que acciones físicas directas como esconder cosas, no dejarle participar o pegar se produce entre un 12 % y un 21 % de las situaciones de acoso.

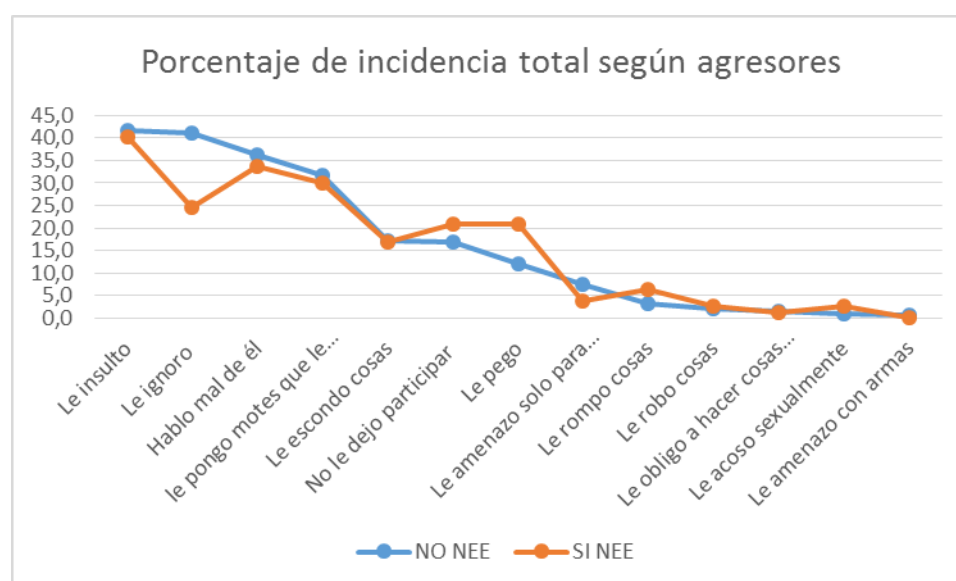
Las acciones menos frecuentes son las más violentas (romper, robar, amenazar, acosar sexualmente o amenazar con armas). La tendencia es muy similar entre el alumnado con NEE y sin NEE, tal como lo expresa el coeficiente de Spearman (0,950; sig. 0,000).

Tabla I.10: Porcentaje de frecuencia TOTAL de maltrato y acoso ordenados de mayor a menor según los agresores

	SIN NEE	CON NEE
Le insulto	41,8	40,3
Le ignoro	41,0	24,7
Hablo mal de él	36,2	33,8
Le pongo motes que le ofenden o ridiculizan	31,6	29,9
Le escondo cosas	17,3	16,9
No le dejo participar	17,0	20,8
Le pego	12,0	20,8
Le amenazo solo para meterle miedo	7,5	3,9
Le rompo cosas	3,1	6,5
Le robo cosas	2,2	2,6
Le obligo a hacer cosas con amenazas	1,4	1,3
Le acoso sexualmente	1,1	2,6
Le amenazo con armas	0,8	0,0

$r_s = 0,950$ (sig. 0,000)

Gráfico I.10: Porcentaje de frecuencia TOTAL de maltrato y acoso ordenados de mayor a menor según los agresores



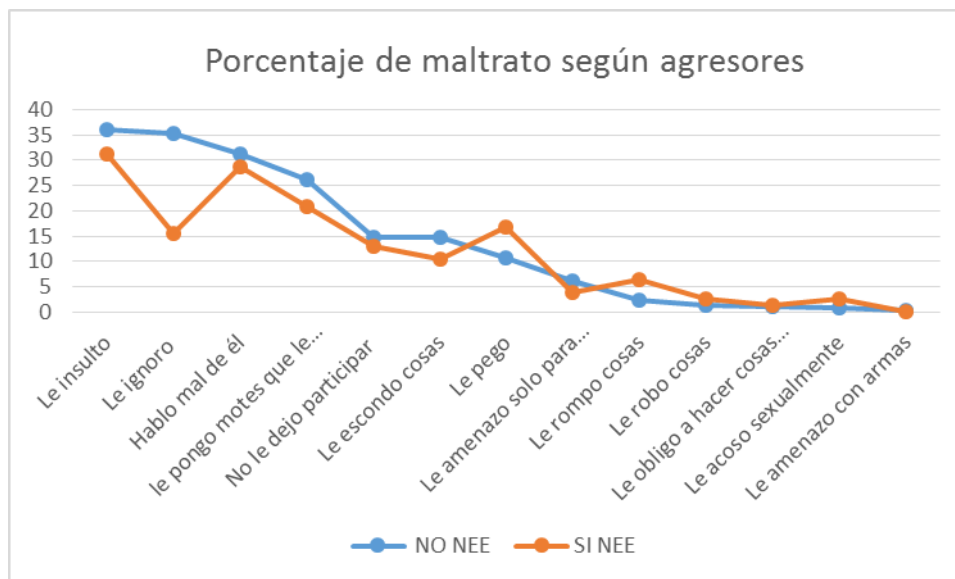
Los tipos de maltrato más y menos frecuentes según los agresores se presentan en la tabla I.11, y son coincidentes en el orden con los de la tabla I.10. Lo que varían lógicamente son los porcentajes, puesto que en este caso, se presenta cuando el tipo de violencia se da “A veces”. Los porcentajes son similares entre el alumnado con NEE y sin NEE, excepto en la acción de “ignorar” que se da dos veces más en el alumnado sin NEE.

Tabla I.11: Porcentaje de frecuencia diferencial de MALTRATO ordenados de mayor a menor según los agresores

	SIN NEE	CON NEE
Le insulto	36,0	31,2
Le ignoro	35,2	15,6
Hablo mal de él	31,1	28,6
Le pongo motes que le ofenden o ridiculizan	26,2	20,8
No le dejo participar	14,8	13,0
Le escondo cosas	14,8	10,4
Le pego	10,8	16,9
Le amenazo solo para meterle miedo	6,2	3,9
Le rompo cosas	2,3	6,5
Le robo cosas	1,4	2,6
Le obligo a hacer cosas con amenazas	1,0	1,3
Le acoso sexualmente	0,9	2,6
Le amenazo con armas	0,3	0,0

$r_s = 0,923$ (sig. 0,000)

Gráfico I.11: Porcentaje de frecuencia diferencial de MALTRATO ordenados de mayor a menor según los agresores



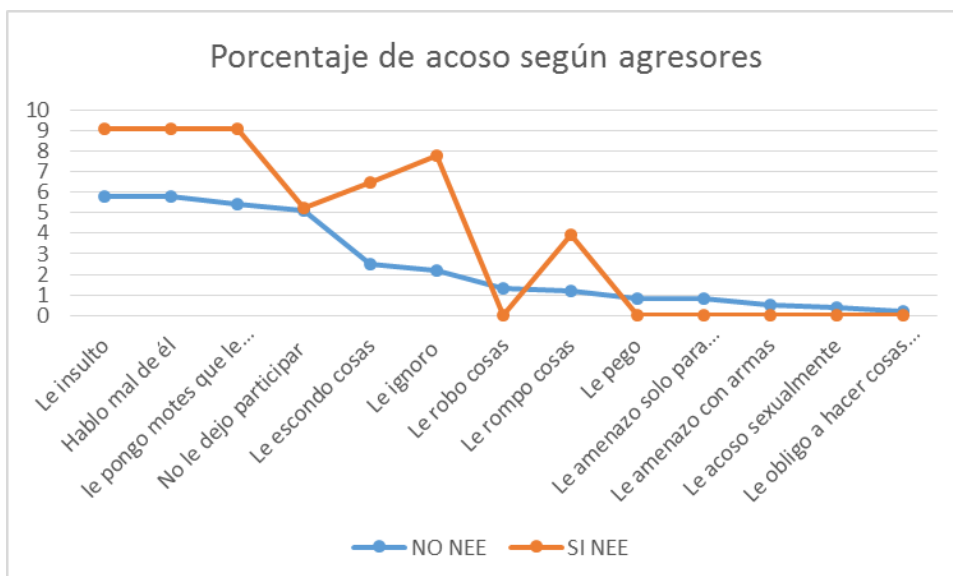
En la tabla 1.12 mostramos los porcentajes de frecuencia del acoso entre el alumnado con NEE y sin NEE. En este sentido, el porcentaje de alumnado con NEE prácticamente duplica al alumnado sin NEE en agresiones verbales (insultar, hablar mal de él o ella, poner motes), igualmente el alumnado agresor con NEE supera los porcentajes del alumnado sin NEE en agresiones directas como esconder cosas y romper cosas. Por su parte, las agresiones más graves se dan con muy poca frecuencia según los agresores, tales como pegar, amenazar, acosar sexualmente, donde los porcentajes no superan el 1%, tanto en el alumnado con NEE como sin NEE.

Tabla 1.12: Porcentaje de frecuencia diferencial de ACOSO ordenados de mayor a menor según los agresores

	SIN NEE	CON NEE
Le insulto	5,8	9,1
Hablo mal de él	5,8	9,1
Le pongo motes que le ofenden o ridiculizan	5,4	9,1
No le dejo participar	5,1	5,2
Le escondo cosas	2,5	6,5
Le ignoro	2,2	7,8
Le robo cosas	1,3	0,0
Le rompo cosas	1,2	3,9
Le pego	0,8	0,0
Le amenazo solo para meterle miedo	0,8	0,0
Le amenazo con armas	0,5	0,0
Le acoso sexualmente	0,4	0,0
Le obligo a hacer cosas con amenazas	0,2	0,0

$$r_s = 0,904 \text{ (sig. } 0,000)$$

Gráfico 1.12: Porcentaje de frecuencia diferencial de ACOSO ordenados de mayor a menor según los agresores



6.2. OBJETIVO 2

Describir y comparar la frecuencia del maltrato y acoso entre iguales en función del nivel educativo, género y titularidad del centro educativo diferenciando el alumnado con NEE y sin NEE desde el punto de vista de víctimas, testigos y agresores.

A partir de las tablas de contingencia se observan los porcentajes de frecuencia entre cada una de las formas de maltrato y acoso. Se comparan dichas frecuencias entre el alumnado sin NEE y con NEE en función de tres variables: el *nivel educativo* (6º Primaria – 1º ESO), el *género* (Hombre – Mujer) y la *titularidad del centro* (Público – Concertado). La comparación estadística se lleva a cabo mediante la prueba Chi-cuadrado, asumiéndose como diferencias significativas entre las frecuencias y porcentajes, aquellas cuya significación asociada al valor de Chi-cuadrado sean iguales o inferiores a 0,05. En la tabla de Chi-cuadrado, que aparece a continuación de la tabla de porcentajes, se enumeran los ítems en los que se dan diferencias significativas.

Los análisis se realizan de manera diferencial entre las VÍCTIMAS, TESTIGOS y AGRESORES sin NEE y con NEE.

VÍCTIMAS

Nivel educativo y víctimas sin NEE

Observamos que el alumnado sin NEE de 6º de Educación Primaria manifiesta porcentajes significativamente superiores frente al alumnado de 1º ESO, en los siguientes tipos de maltrato:

- Me ignoran
- No me dejan participar
- Me ponen motes que me ofenden o ridiculizan
- Me pegan

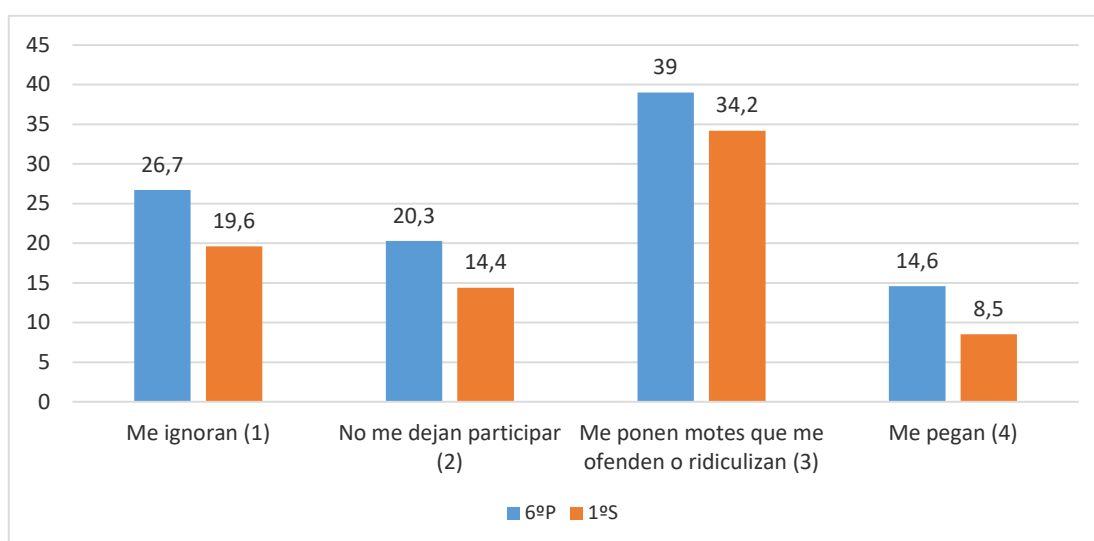
En ningún tipo de maltrato o acoso, el alumnado de 1º ESO sin NEE manifiesta porcentajes significativamente superiores. Y esta superioridad del alumnado de 6º se observa en el porcentaje medio de frecuencia: un 19,2 % frente al 16,7 %. También observamos un porcentaje promedio ligeramente superior de acoso (A MENUDO + SIEMPRE) en 6º (4,2 %) que en 1º ESO (3,0 %).

Tabla 2.1: Porcentaje de frecuencia del maltrato y acoso desde el punto de vista de las víctimas sin NEE en función del nivel educativo.

Valores expresados en porcentajes (%) Alumnado SIN N.E.E. (n= 1000) n 6ºP= 438 n 1ºS= 562	Nunca		A veces		A menudo		Siempre		FRECUENCIA	
	6ºP	1ºS	6ºP	1ºS	6ºP	1ºS	6ºP	1ºS	6ºP	1ºS
NIVEL EDUCATIVO										
Me ignoran (1)	73,3	80,4	21,9	18,1	2,7	0,9	2,1	0,5	26,7	19,6
No me dejan participar (2)	79,7	85,6	17,1	11,0	2,1	2,0	1,1	1,4	20,3	14,4
Me insultan	55,0	63,2	34,9	29,4	5,5	4,6	4,6	2,8	45,0	36,8
Me ponen motes que me ofenden o ridiculizan (3)	61,0	65,8	25,6	26,9	6,4	3,9	7,1	3,4	39,0	34,2
Hablan mal de mí	57,5	65,5	34,7	28,6	3,9	2,7	3,9	3,2	42,5	34,5
Me esconden cosas	75,3	72,6	19,4	22,4	3,7	3,0	1,6	2,0	24,7	27,4
Me rompen cosas	92,0	90,2	7,3	8,9	0,5	0,5	0,2	0,4	8,0	9,8
Me roban cosas	90,0	85,2	9,1	11,7	0,7	2,3	0,2	0,7	10,0	14,8
Me pegan (4)	85,4	91,5	10,7	7,3	2,5	0,9	1,4	0,4	14,6	8,5
Me amenazan solo para meterme miedo	87,2	89,5	9,6	8,9	2,5	0,9	0,7	0,7	12,8	10,5
Me acosan sexualmente	98,4	97,3	0,9	1,8	0,7	0,9	0,0	0,0	1,6	2,7
Me obligan a hacer cosas con amenazas	97,3	98,2	2,5	1,4	0,0	0,2	0,2	0,2	2,7	1,8
Me amenazan con armas	98,4	98,4	1,4	1,4	0,2	0,0	0,0	0,2	1,6	1,6
TOTAL % MEDIO	80,8	83,3	15,0	13,7	2,4	1,8	1,8	1,2	19,2	16,7

Variables	Valor de Chi-cuadrado	Sig.
1	13,090	0,004
2	7,864	0,049
3	10,828	0,013
4	11,532	0,009

Gráfico 2.1: Porcentaje de frecuencia significativa del maltrato y acoso desde el punto de vista de las víctimas sin NEE en función del nivel educativo.



Nivel educativo y víctimas con NEE

Por su parte, en relación con el alumnado víctima con NEE, no apreciamos diferencias significativas en ningún tipo de maltrato en función de los niveles analizados. Es posible, que el menor tamaño de la muestra en comparación con el alumnado sin NEE sea la explicación de estos resultados. Lo que sí observamos es que, aunque estas diferencias no sean significativas, el alumnado con NEE en 1° ESO tiene porcentajes más elevados en algunos de los tipos de acoso o maltrato. Por ejemplo, es llamativo que *insultar*, *poner motes* e *ignorar* sean las acciones más frecuentes en 1° de ESO que en 6° de educación primaria.

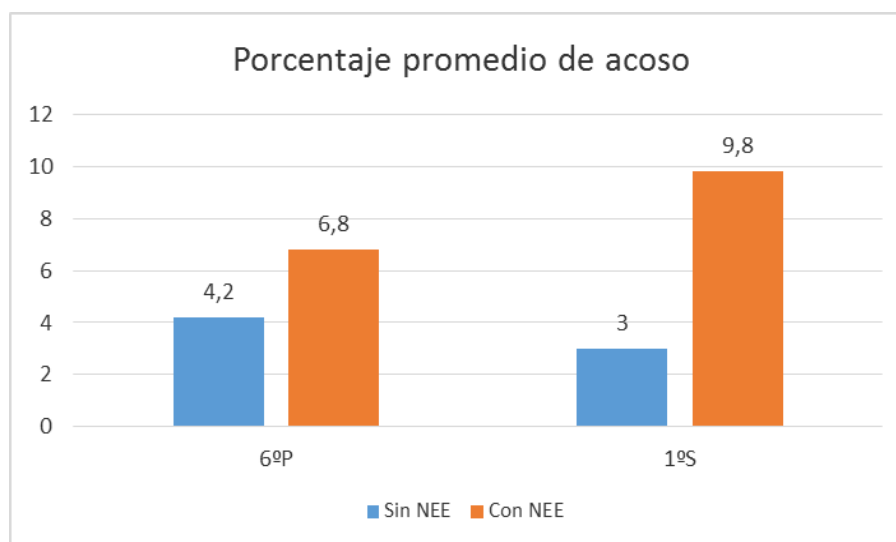
No podemos demostrar diferencias significativas entre los cursos académicos, pero observamos que el promedio de acoso (A MENUDO + SIEMPRE) se da más en 1° ESO (9,8 %) que en 6° de educación primaria (6,8 %). Este resultado contrasta con los promedios de acoso del alumnado sin NEE, cuyos porcentajes de 1° ESO y 6° de educación primaria son respectivamente 3,0 y 4,2. Por tanto, solo apreciamos cierta tendencia superior, pero no significativa, de acoso en las víctimas con NEE frente a las víctimas sin NEE y más en 1° de ESO que en 6° de educación primaria. Esto se aprecia claramente en el gráfico 2.2.

Tabla 2.2: Porcentaje de frecuencia de maltrato y acoso desde el punto de vista de las víctimas con NEE en función del nivel educativo.

*Valores expresados en porcentajes (%) Alumnado CON N.E.E. (n = 77) n 6ºP= 29 n 1ºS= 48	Nunca		A veces		A menudo		Siempre		FRECUENCIA	
	6ºP	1ºS	6ºP	1ºS	6ºP	1ºS	6ºP	1ºS	6ºP	1ºS
NIVEL EDUCATIVO	6ºP	1ºS	6ºP	1ºS	6ºP	1ºS	6ºP	1ºS	6ºP	1ºS
Me ignoran	62,1	68,8	27,6	25,0	10,3	4,2	0,0	2,1	37,9	31,2
No me dejan participar	72,4	77,1	17,2	14,6	3,4	4,2	6,9	4,2	27,6	22,9
Me insultan	62,1	45,8	24,1	31,3	3,4	12,5	10,3	10,4	37,9	54,2
Me ponen mote que me ofenden o ridiculizan	62,1	54,2	27,6	25,0	6,9	6,3	3,4	14,6	37,9	45,8
Hablan mal de mí	65,5	56,3	20,7	18,8	3,4	16,7	10,3	8,3	34,5	43,7
Me esconden cosas	79,3	75,0	6,9	16,7	6,9	4,2	6,9	4,2	20,7	25,0
Me rompen cosas	79,3	87,5	20,7	4,2	0,0	2,1	0,0	6,3	20,7	12,5
Me roban cosas	89,7	79,2	10,3	16,7	0,0	2,1	0,0	2,1	10,3	20,8
Me pegan	82,8	77,1	10,3	18,8	3,4	2,1	3,4	2,1	17,2	22,9
Me amenazan solo para meterme miedo	93,1	83,3	6,9	4,2	0,0	4,2	0,0	8,3	6,9	16,7
Me acosan sexualmente	100	95,8	0,0	4,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,2
Me obligan a hacer cosas con amenazas	89,7	93,8	3,4	4,2	3,4	2,1	3,4	0,0	10,3	6,2
Me amenazan con armas	96,6	93,8	0,0	2,1	3,4	4,2	0,0	0,0	3,4	6,2
TOTAL % MEDIO	79,6	76,0	13,5	14,3	3,4	5,0	3,4	4,8	20,4	24,0

En ningún caso se dan diferencias significativas

Gráfico 2.2: comparación del porcentaje medio de acoso expresado por las víctimas entre el alumnado sin NEE y con NEE en función del nivel educativo.



Género y víctimas sin NEE

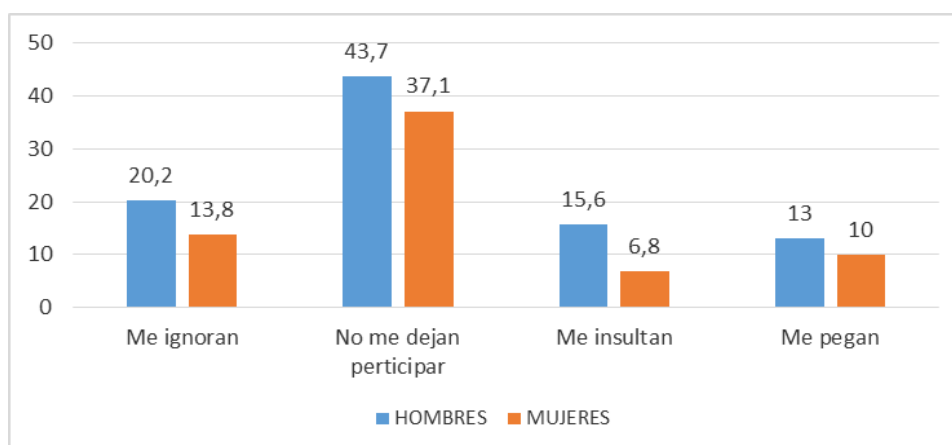
En las víctimas sin NEE comprobamos diferencias significativas en función del género a favor de los chicos en el total de frecuencia del maltrato en las siguientes modalidades: *no me dejan participar, me insultan, me pegan y me amenazan*. Comprobamos en la tabla 2.3 los porcentajes de maltrato y acoso en todas sus modalidades.

Tabla 2.3: Porcentaje de frecuencia de maltrato y acoso desde el punto de vista de las víctimas sin NEE en función del género.

*Valores expresados en porcentajes (%) Alumnado SIN N.E.E. (n = 1000) n H= 501 n M= 499	Nunca		A veces		A menudo		Siempre		FRECUENCIA	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
GENERO										
Me ignoran	77,6	77,0	19,6	20,0	1,2	2,2	1,6	0,8	22,4	23,0
No me dejan participar (1)	79,8	86,2	15,8	11,6	2,2	1,8	2,2	0,4	20,2	13,8
Me insultan (2)	56,3	62,9	32,7	30,9	6,4	3,6	4,6	2,6	43,7	37,1
Me ponen motes que me ofenden o ridiculizan	61,1	66,3	26,3	26,3	6,2	3,8	6,4	3,6	38,9	33,7
Hablan mal de mí	64,7	59,3	28,7	33,9	3,0	3,4	3,6	3,4	35,3	40,7
Me esconden cosas	72,1	75,6	22,6	19,6	3,4	3,2	2,0	1,6	27,9	24,4
Me rompen cosas	89,6	92,4	9,2	7,2	0,6	0,4	0,6	0,0	10,4	7,6
Me roban cosas	86,0	88,6	11,4	9,8	2,2	1,0	0,4	0,6	14,0	11,4
Me pegan (3)	84,4	93,2	11,6	6,0	2,6	0,6	1,4	0,2	15,6	6,8
Me amenazan solo para meterme miedo (4)	87,0	90,0	9,2	9,2	3,0	0,2	0,8	0,6	13,0	10,0
Me acosan sexualmente	98,8	96,8	0,8	2,0	0,4	1,2	0,0	0,0	1,2	3,2
Me obligan a hacer cosas con amenazas	96,8	98,8	2,8	1,0	0,2	0,0	0,2	0,2	3,2	1,2
Me amenazan con armas	97,4	99,4	2,2	0,6	0,2	0,0	0,2	0,0	2,6	0,6
TOTAL % MEDIO	80,9	83,6	14,8	13,7	2,4	1,6	1,8	1,1	19,1	16,4

Variables	Valor de Chi-cuadrado	Sig,
1	10,730	0,013
2	8,726	0,033
3	21,642	0,000
4	12,580	0,006

Gráfico 2.3: Porcentaje de frecuencia significativa de maltrato y acoso desde el punto de vista de las víctimas sin NEE en función del género.



Género y víctimas con NEE

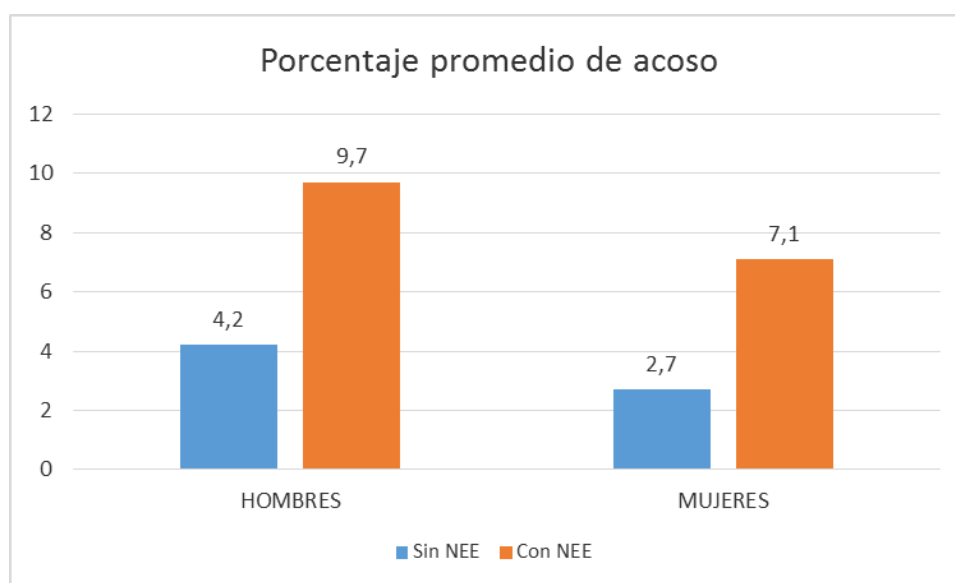
En el alumnado con NEE comprobamos que no existen diferencias significativas en función del género en el total de frecuencia del maltrato en ninguna de las modalidades, como puede apreciarse en la tabla 2.4.

Tabla 2.4: Porcentaje de frecuencia de maltrato y acoso desde el punto de vista de las víctimas con NEE en función del género.

Valores expresados en porcentajes (%) Alumnado CON N.E.E. (n = 77) n H= 48 n M= 29	Nunca		A veces		A menudo		Siempre		FRECUENCIA	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
GENERO										
Me ignoran	68,8	62,1	22,9	31	6,3	6,9	2,1	0	31,2	37,9
No me dejan participar	77,1	72,4	14,6	17,2	4,2	3,4	4,2	6,9	22,9	27,6
Me insultan	54,2	48,3	27,1	31	12,5	3,4	6,3	17,2	45,8	51,7
Me ponen motes que me ofenden o ridiculizan	58,3	55,2	25	26,6	8,3	3,4	8,3	13,8	41,7	44,8
Hablan mal de mí	62,5	55,2	14,6	27,6	12,5	10,3	10,4	6,9	37,5	44,8
Me esconden cosas	72,9	82,8	14,6	10,3	6,3	3,4	6,3	3,4	27,1	17,2
Me rompen cosas	81,3	89,7	12,5	6,9	2,1	0	4,2	3,4	18,7	10,3
Me roban cosas	79,2	89,7	16,7	10,3	2,1	0	2,1	0	20,8	10,3
Me pegan	77,1	82,8	16,7	13,8	2,1	2,4	4,2	0	22,9	17,2
Me amenazan solo para meterme miedo	87,5	86,2	2,1	10,3	4,2	0	6,3	3,4	12,5	13,8
Me acosan sexualmente	95,8	100	4,2	0	0	0	0	0	4,2	0
Me obligan a hacer cosas con amenazas	89,6	96,6	6,3	0	4,2	0	0	3,4	10,4	3,4
Me amenazan con armas	91,7	100	2,1	0	6,3	0	0	0	8,3	0
TOTAL % MEDIO	76,6	78,5	13,8	14,2	5,5	2,6	4,2	4,5	23,4	21,5

A continuación se presenta el gráfico 2.4 que recoge el porcentaje de acoso en el alumnado sin NEE y con NEE diferenciado por género. Los resultados reflejan un porcentaje de acoso mayor en HOMBRES con NEE (9,7%) que sin NEE (4,2%), mientras que en las MUJERES el porcentaje de alumnas sin NEE (2,7%) es inferior a alumnas con NEE (7,1%).

Gráfico 2.4: Comparación del porcentaje medio de acoso expresado por las víctimas entre el alumnado sin NEE y con NEE en función del género.



Titularidad del centro y víctimas sin NEE

En la tabla 2.5 comprobamos que según las víctimas sin NEE los porcentajes de frecuencia del maltrato y acoso son muy similares en función de la titularidad del centro. Solo en la modalidad de *No me dejan participar* el porcentaje es significativamente superior en los centros concertados (20,1%) que en los públicos (16,0%).

Tabla 2.5: Porcentaje de frecuencia del maltrato y acoso desde el punto de vista de las víctimas sin NEE en función de la titularidad del centro.

Valores expresados en porcentajes (%) Alumnado SIN N.E.E. (n = 1000) n P= 837 n C= 163	Nunca		A veces		A menudo		Siempre		FRECUENCIA	
	P	C	P	C	P	C	P	C	P	C
TITULARIDAD										
Me ignoran	78,7	69,9	18,8	25,2	1,6	2,5	1	2,5	21,3	30,1
No me dejan participar (1)	84	77,9	12,3	20,9	2,3	0,6	1,4	0,6	16	22,1
Me insultan	59,4	60,7	32,3	29,4	4,9	5,5	3,5	4,3	40,6	39,3
Me ponen mote que me ofenden o ridiculizan	63,6	64,4	27	22,7	4,7	6,7	4,8	6,1	36,4	35,6
Hablan mal de mí	63,3	55,2	29,9	38,7	3,2	3,1	3,6	3,1	36,7	44,8
Me esconden cosas	74	73	21	21,5	3,1	4,3	1,9	1,2	26	27
Me rompen cosas	90,9	91,4	8,2	8	0,5	0,6	0,4	0	9,1	8,6
Me roban cosas	86,4	92	11,2	7,4	1,8	0,6	0,6	0	13,6	8
Me pegan	89,4	85,9	8,6	9,8	1,2	3,7	0,8	0,6	10,6	14,1
Me amenazan solo para meterme miedo	88,9	86,5	9,1	9,8	1,3	3,1	0,7	0,6	11,1	13,5
Me acosan sexualmente	97,5	99,4	1,7	0	0,8	0,6	0	0	2,5	0,6
Me obligan a hacer cosas con amenazas	98	96,9	1,7	3,1	0,1	0	0,2	0	2	3,1
Me amenazan con armas	98,4	98,2	1,4	1,2	0	0,6	0,1	0	1,6	1,8
TOTAL % MEDIO	82,5	80,9	14,1	15,2	2,0	2,5	1,5	1,5	17,5	19,1

VARIABLES	Valor de Chi-cuadrado	Sig,
1	10,470	0,015

Gráfico 2.5: Porcentaje de frecuencia del maltrato y acoso desde el punto de vista de las víctimas sin NEE en función de la titularidad del centro.



Titularidad del centro y víctimas con NEE

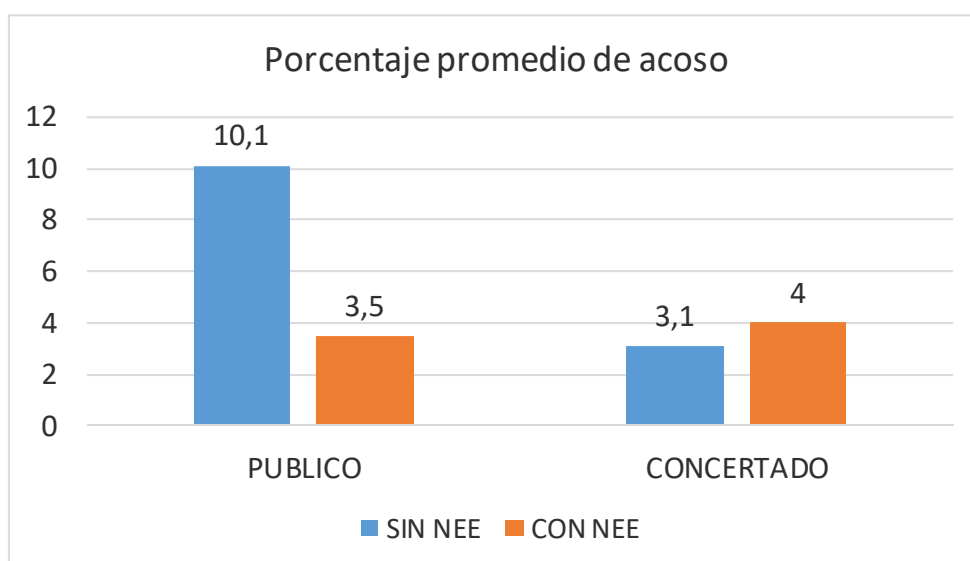
En la tabla 2.6 comprobamos que no hay diferencias significativas en los porcentajes de las distintas modalidades de maltrato y acoso, a pesar de las diferencias entre algunos porcentajes. Como se argumentó en resultados precedentes, la explicación que damos a este hecho podría ser debido al bajo número de sujetos de la muestra.

Tabla 2.6: Porcentaje de frecuencia de maltrato y acoso desde el punto de vista de las víctimas con NEE en función de la titularidad del centro.

*Valores expresados en porcentajes (%) Alumnado CON N.E.E. (n = 77) n P= 62 n C= 15	Nunca		A veces		A menudo		Siempre		FRECUENCIA	
	TITULARIDAD		P	C	P	C	P	C	P	C
	P	C	P	C	P	C	P	C	P	C
Me ignoran	66,1	66,7	25,8	26,7	6,5	6,7	1,6	0	33,9	33,3
No me dejan participar	77,4	66,7	12,9	26,7	3,2	6,7	6,5	0	22,6	33,3
Me insultan	46,8	73,3	30,6	20	11,3	0	11,3	6,7	53,2	26,7
Me ponen motes que me ofenden o ridiculizan	51,6	80	29	13,3	6,5	6,7	12,9	0	48,4	20
Hablan mal de mí	56,5	73,3	17,7	26,7	14,5	0	11,3	0	43,5	26,7
Me esconden cosas	72,6	93,3	16,1	0	6,5	0	4,8	6,7	27,4	6,7
Me rompen cosas	80,6	100	12,9	0	1,6	0	4,8	0	19,4	0
Me roban cosas	79	100	17,7	0	1,6	0	1,6	0	21	0
Me pegan	74,2	100	19,4	0	3,2	0	3,2	0	25,8	0
Me amenazan solo para meterme miedo	85,5	93,3	4,8	6,7	3,2	0	6,5	0	14,5	6,7
Me acosan sexualmente	96,8	100	3,2	0	0	0	0	0	3,2	0
Me obligan a hacer cosas con amenazas	91,9	93,3	4,8	0	1,6	6,7	1,6	0	8,1	6,7
Me amenazan con armas	93,5	100	1,6	0	4,8	0	0	0	6,5	0
TOTAL % MEDIO	74,8	87,7	15,1	9,2	5,0	2,1	5,1	1,0	25,2	12,3

A continuación se presenta el gráfico 2.6 que recoge el porcentaje promedio de acoso en el alumnado sin NEE y con NEE diferenciado por titularidad del centro. Los resultados expresados por las víctimas reflejan un promedio de acoso mayor en centros públicos cuando el alumnado es sin NEE (10,1%) que con NEE (3,5%), mientras que en los centros concertados el porcentaje de acoso expresado por las víctimas sin NEE (3,1%) es bastante similar a las víctimas con NEE (4 %).

Gráfico 2.6: comparación del porcentaje medio de acoso expresado por las víctimas entre el alumnado sin NEE y con NEE en función de la titularidad del centro.



En síntesis, en las tablas y gráficos 2.7 y 2.8, mostramos respectivamente los porcentajes promedio de acoso y maltrato expresado por las víctimas (con NEE y sin NEE), diferenciado según el nivel académico, el género y la titularidad.

Tabla 2.7: Porcentaje promedio de acoso expresado por las VÍCTIMAS con NEE y sin NEE

	% ACOSO					
	Nivel		Género		Titularidad	
	6 P	I E	H	M	P	C
Sin NEE	4,2	3,0	4,2	2,7	3,5	4,0
Con NEE	6,8	9,8	9,7	7,1	10,1	3,1

Gráfico 2.7: Porcentaje promedio de acoso expresado por las VÍCTIMAS con NEE y sin NEE

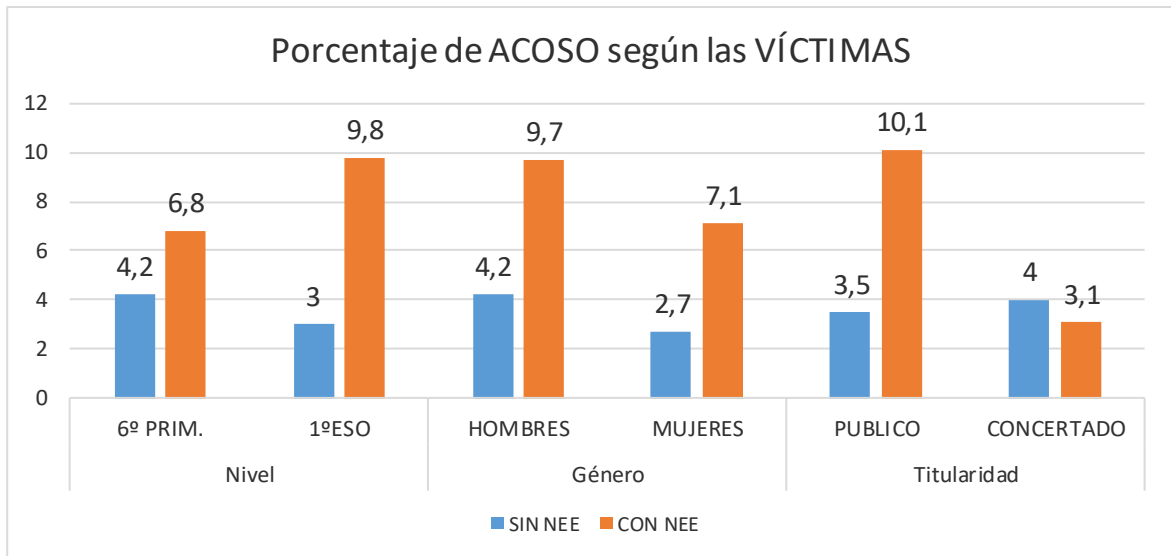
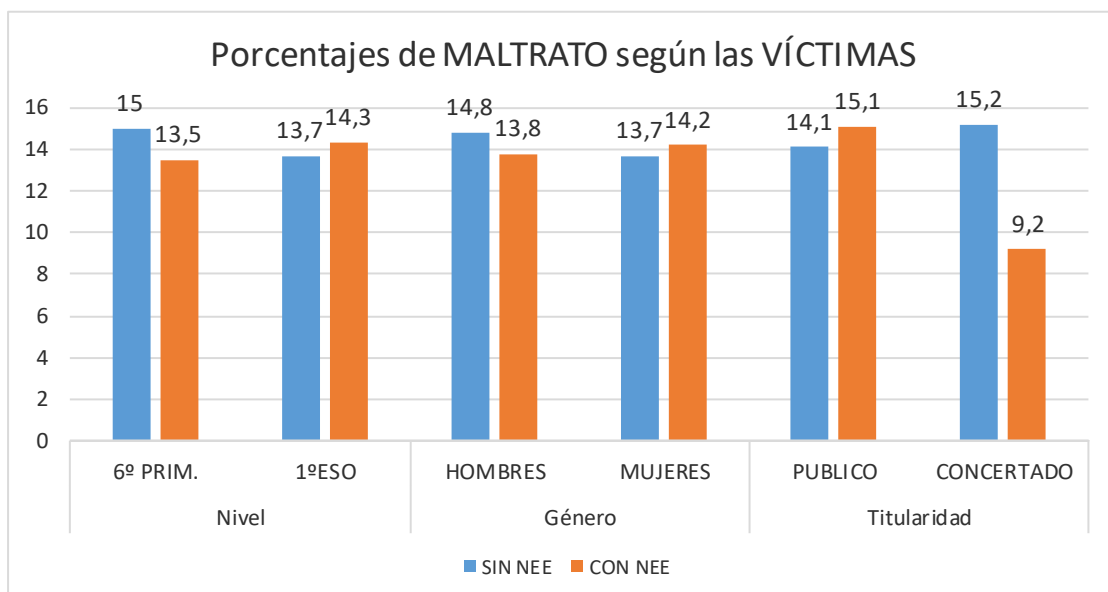


Tabla 2.8: Porcentaje promedio de maltrato expresado por las VÍCTIMAS con NEE y sin NEE

	% MALTRATO					
	Nivel		Género		Titularidad	
	6 P	1 E	H	M	P	C
Sin NEE	15,0	13,7	14,8	13,7	14,1	15,2
Con NEE	13,5	14,3	13,8	14,2	15,1	9,2

Gráfico 2.8: Porcentaje promedio de maltrato expresado por las VÍCTIMAS con NEE y sin NEE



TESTIGOS

Nivel educativo y testigos sin NEE

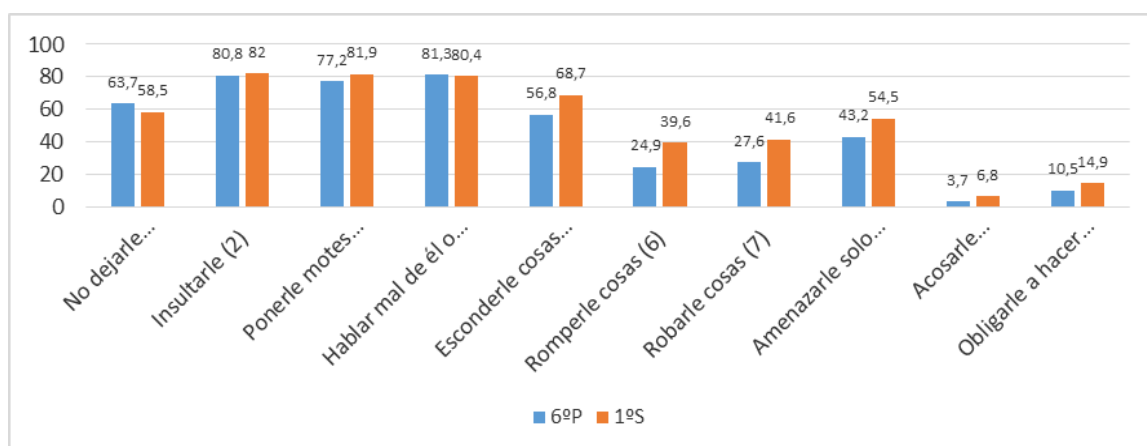
A continuación mostramos los porcentajes de frecuencia diferenciando cada una de las modalidades de maltrato y acoso según el nivel educativo (6° de educación primaria y 1° de ESO) del alumnado sin NEE desde el punto de vista de los testigos. En general, comprobamos que los testigos sin NEE observan más frecuencia del maltrato y acoso en 1° de ESO, a excepción de algunas modalidades.

Tabla 2.9: Porcentaje de frecuencia de maltrato y acoso desde el punto de vista de los testigos sin NEE en función del nivel educativo.

Valores expresados en porcentajes (%) n total = 1000 6ºP n = 438 1ºESO n = 562	Nunca		A veces		A menudo		Siempre		FRECUENCIA	
	6P	1S	6P	1S	6P	1S	6P	1S	6P	1S
Ignorarlo	22,8	23,5	50,5	47,2	19,6	18,7	7,1	10,7	77,2	76,5
No dejarle participar (1)	36,3	41,5	45,7	36,7	13,9	15,1	4,1	6,8	63,7	58,5
Insultarlo (2)	19,2	18,0	42,7	33,1	24,4	28,5	13,7	20,5	80,8	82,0
Ponerle motes que le ofenden o ridiculizan(3)	22,8	18,1	38,4	31,7	20,5	26,5	18,3	23,7	77,2	81,9
Hablar mal de él o ella (4)	18,7	19,6	47,5	35,4	21,0	27,4	12,8	17,6	81,3	80,4
Esconderle cosas (5)	43,2	31,3	37,2	41,1	12,6	15,7	7,1	11,9	56,8	68,7
Romperle cosas (6)	75,1	60,3	18,7	27,9	3,4	7,8	2,7	3,9	24,9	39,6
Robarle cosas (7)	72,4	58,4	22,8	28,8	3,4	8,5	1,4	4,3	27,6	41,6
Pegarle	41,3	47,1	41,8	39,0	11,6	10,9	5,3	3,0	58,7	52,9
Amenazarle solo para meterle miedo (8)	56,8	45,5	27,2	33,5	11,9	15,7	4,1	5,3	43,2	54,5
Acosarlo sexualmente (9)	96,3	93,2	1,6	5,0	1,6	0,9	0,5	0,9	3,7	6,8
Obligarle a hacer cosas con amenazas(10)	89,5	85,1	7,1	10,7	1,6	3,7	1,8	0,5	10,5	14,9
Amenazarle con armas	94,8	95,0	4,3	3,6	0,2	0,9	0,7	0,5	5,2	5,0
TOTAL % MEDIO	53,0	49,0	29,7	28,7	11,2	13,9	6,1	8,4	47,0	51,0

Variables	Valor de Chi-cuadrado	Sig,
1	9,923	0,019
2	14,214	0,003
3	12,884	0,005
4	16,718	0,001
5	17,939	0,000
6	25,903	0,000
7	28,000	0,000
8	12,681	0,005
9	9,995	0,019
10	11,821	0,008

Gráfico 2.9: Porcentaje de frecuencia significativa de maltrato y acoso desde el punto de vista de los testigos sin NEE en función del nivel educativo.



Nivel educativo y testigos con NEE

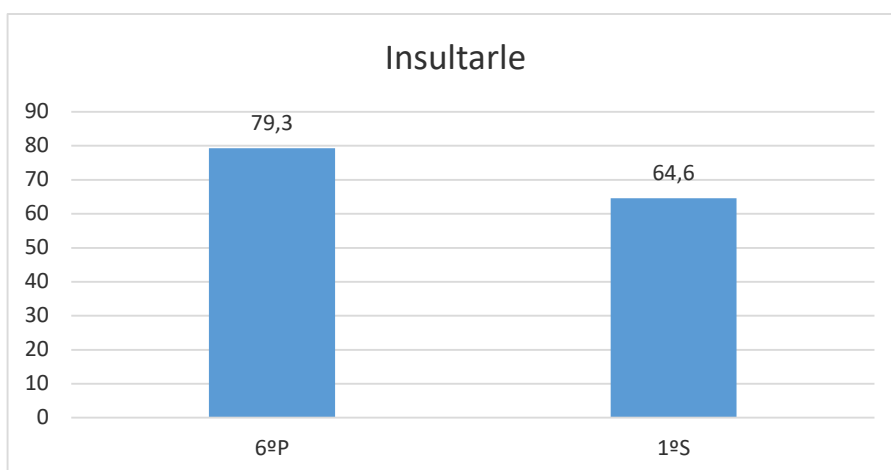
Presentamos los porcentajes de frecuencia diferenciando cada una de las modalidades de maltrato y acoso según el nivel educativo (6º de educación primaria y 1º de ESO) del alumnado con NEE desde el punto de vista de los testigos. En general, comprobamos similares porcentajes en los distintos tipos de maltrato y acoso, a excepción de “insultarle”, acción que se observa más en 6º de educación primaria que en 1º de ESO.

Tabla 2.10: Porcentaje de frecuencia de maltrato y acoso desde el punto de vista de los testigos con NEE en función del nivel educativo.

Valores expresados en porcentajes (%) n total = 77 6º n = 29 1º n = 48	Nunca		A veces		A menudo		Siempre		FRECUENCIA	
	6P	1S	6P	1S	6P	1S	6P	1S	6P	1S
NIVEL EDUCATIVO										
Ignorarlo	31,0	37,5	48,3	27,1	17,2	22,9	3,4	12,5	69,0	62,5
No dejarle participar	44,8	58,3	34,5	20,8	10,3	14,6	10,3	6,3	55,2	41,7
Insultarlo (1)	20,7	35,4	37,9	10,4	17,2	16,7	24,1	37,5	79,3	64,6
Ponerle motes que le ofenden o ridiculizan	27,6	29,2	31,0	20,8	24,1	20,8	17,2	29,2	72,4	70,8
Hablar mal de él o ella	24,1	22,9	37,9	35,4	13,8	20,8	24,1	20,8	74,9	77,1
Esconderle cosas	44,8	25,0	31,0	31,3	10,3	20,8	13,8	22,9	55,2	75,0
Romperle cosas	69,0	62,5	13,8	18,8	13,8	8,3	3,4	10,4	31,0	30,5
Robarle cosas	72,5	58,3	20,6	25,0	3,4	10,4	3,4	6,3	27,5	41,7
Pegarle	41,4	43,8	34,5	27,1	17,2	14,6	6,9	14,6	58,6	56,2
Amenazarle solo para meterle miedo	48,3	52,1	37,9	22,9	6,9	12,5	6,9	12,5	51,7	47,9
Acosarlo sexualmente	89,7	81,3	6,9	12,5	0,0	2,1	3,4	4,2	10,3	18,7
Obligarle a hacer cosas con amenazas	89,7	79,2	6,9	12,5	3,4	6,3	0,0	2,1	10,3	20,8
Amenazarle con armas	93,1	91,7	3,4	4,2	3,4	4,2	0,0	0,0	6,9	8,3
TOTAL % MEDIO	53,7	52,1	26,5	20,7	10,8	13,5	9,0	13,8	46,3	47,9

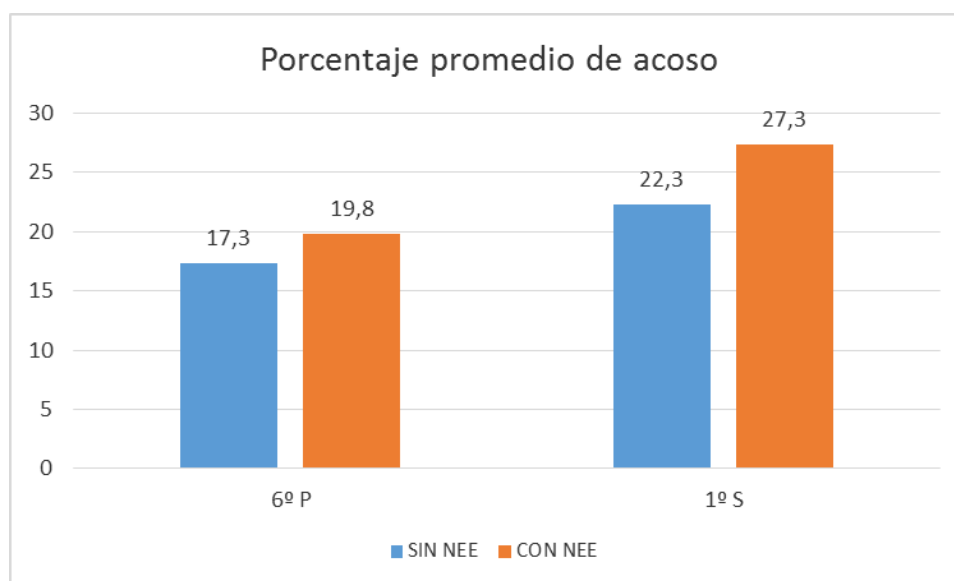
Variables	Valor de Chi-cuadrado	Sig,
1	8,897	0,031

Gráfico 2.10: Porcentaje de frecuencia de maltrato y acoso desde el punto de vista de los testigos con NEE en función del nivel educativo.



A continuación se presenta gráfica 2.10-a que recoge el porcentaje promedio de acoso observado por los testigos en el alumnado sin NEE y con NEE diferenciado por nivel educativo. Los resultados reflejan un porcentaje de acoso mayor en el alumnado con NEE (19,8 % en 6° de primaria y 27,3 % en 1° de ESO) frente al alumnado sin NEE (17,3 % en 6° de primaria y 22,3% en 1° de ESO).

Gráfico 2.10-a: Comparación del porcentaje medio de acoso expresado por los testigos entre el alumnado sin NEE y con NEE en función del nivel educativo.



Género y testigos sin NEE

Mostramos los porcentajes de frecuencia diferenciando cada una de las modalidades de maltrato y acoso según el género (HOMBRES y MUJERES) del alumnado sin NEE desde el punto de vista de los testigos.

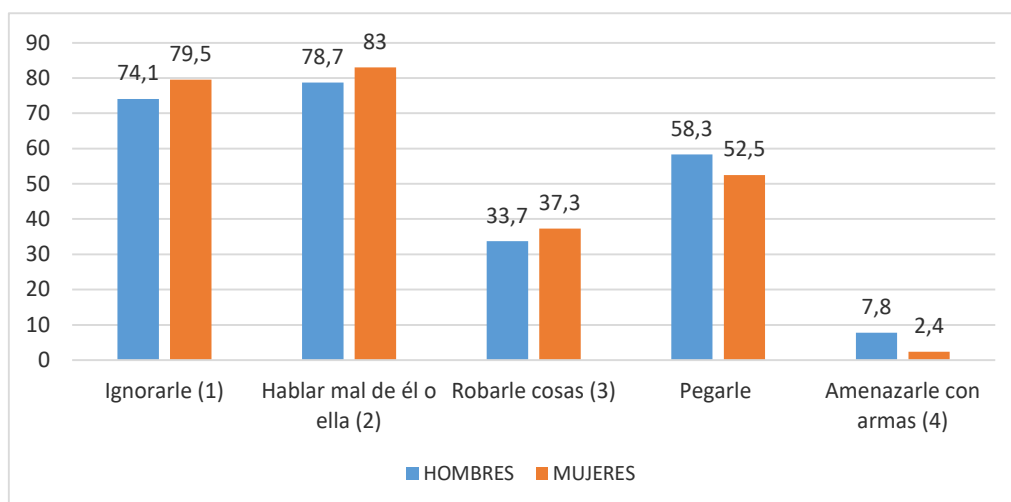
En general, los porcentajes son muy similares en unas modalidades u otras, incluso cuando se encuentran diferencias significativas. Tan solo percibimos un porcentaje superior en la modalidad de *amenazar con armas* que se observa más en hombres (7,8%) que en mujeres (2,4%) sin NEE.

Tabla 2.11: Porcentaje de frecuencia de maltrato y acoso desde el punto de vista de los testigos sin NEE en función del género.

Valores expresados en porcentajes (%) n total = 1000 H n = 501 M n = 499	Nunca		A veces		A menudo		Siempre		FRECUENCIA	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
GÉNERO										
Ignorarlo (1)	25,9	20,4	47,1	50,1	16,2	22,0	10,8	7,4	74,1	79,5
No dejarle participar	36,7	41,7	40,3	40,9	16,4	12,8	6,6	4,6	63,3	58,3
Insultarlo	19,3	17,6	35,9	38,7	24,8	28,7	20,0	15,0	80,7	82,4
Ponerle motes que le ofenden o ridiculizan	21,1	19,2	34,3	34,9	22,6	25,3	22,0	20,6	78,9	80,8
Hablar mal de él o ella (2)	21,3	17,0	43,3	38,1	20,6	28,7	14,8	16,2	78,7	83,0
Esconderle cosas	38,9	34,1	38,9	39,9	13,0	15,6	9,2	10,4	61,1	65,9
Romperle cosas	66,2	67,3	24,2	23,6	6,4	5,4	3,2	3,6	33,8	32,6
Robarle cosas (3)	66,3	62,7	25,1	27,3	4,2	8,4	4,4	1,6	33,7	37,3
Pegarle	41,7	47,5	40,3	40,1	13,4	9,0	4,6	3,4	58,3	52,5
Amenazarle solo para meterle miedo	46,3	54,7	32,9	28,5	15,2	12,8	5,6	4,0	53,7	45,3
Acosarlo sexualmente	94,0	95,2	3,8	3,2	1,6	0,8	0,6	0,8	6,0	4,8
Obligarle a hacer cosas con amenazas	86,4	87,6	9,4	8,8	2,8	2,8	1,4	0,8	13,6	12,4
Amenazarle con armas (4)	92,2	97,6	5,6	2,2	1,0	0,2	1,2	0,0	7,8	2,4
TOTAL % MEDIO	50,5	51,0	29,3	28,9	12,2	13,3	8,0	6,8	49,5	49,0

Variables	Valor de Chi-cuadrado	Sig,
1	11,358	0,010
2	11,128	0,011
3	14,471	0,002
4	16,732	0,001

Gráfico 2.11: Porcentaje de frecuencia significativa de maltrato y acoso desde el punto de vista de los testigos sin NEE en función del género.



Género y testigos con NEE

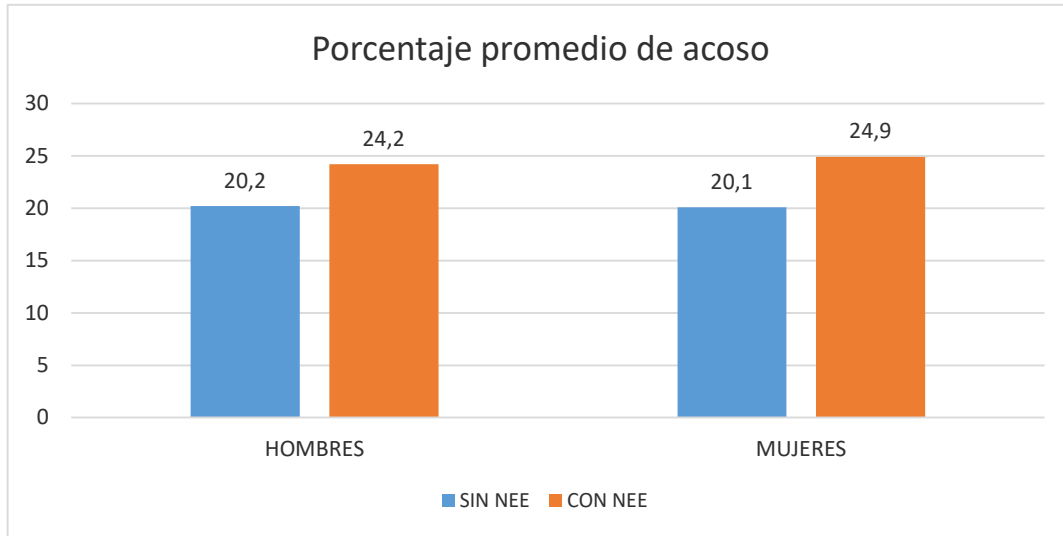
Por su parte, los porcentajes de frecuencia observados por los testigos con NEE en cada una de las modalidades de maltrato y acoso según el género (HOMBRES y MUJERES) son los presentados en la tabla 2.12. En ningún caso las diferencias son significativas.

Tabla 2.12: Porcentaje de frecuencia de maltrato y acoso desde el punto de vista de los testigos con NEE en función del género.

Valores expresados en porcentajes (%) n total = 77 H n = 48 M n = 29	Nunca		A veces		A menudo		Siempre		FRECUENCIA	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
GÉNERO										
Ignorarlo	43,8	20,7	31,3	41,4	18,8	24,1	6,3	13,8	56,4	79,3
No dejarle participar	54,2	51,7	25,0	27,6	12,5	13,8	8,3	6,9	45,8	48,3
Insultarlo	35,4	20,7	16,7	27,6	14,6	20,7	33,3	31,0	64,6	79,3
Ponerle motes que le ofenden o ridiculizan	33,3	20,7	22,9	27,6	20,8	24,1	22,9	27,6	66,6	79,3
Hablar mal de él o ella	27,1	17,2	35,4	37,9	16,7	20,7	20,8	24,1	72,9	82,7
Esconderle cosas	37,5	24,1	20,8	48,3	16,7	17,2	25,0	10,3	62,5	75,8
Romperle cosas	66,7	62,1	14,6	20,7	8,3	13,8	10,4	3,4	33,3	37,9
Robarle cosas	64,6	62,1	18,8	31,0	10,4	3,4	6,3	3,4	35,5	37,8
Pegarle	43,8	41,4	27,1	34,5	20,8	6,9	8,3	17,2	56,2	58,6
Amenazarle solo para meterle miedo	50,0	51,7	31,3	24,1	10,4	10,3	8,3	13,8	50,0	48,2
Acosarle sexualmente	85,4	82,8	10,4	10,3	0,0	3,4	4,2	3,4	14,6	17,1
Obligarle a hacer cosas con amenazas	83,3	82,8	12,5	6,9	2,1	10,3	2,1	0,0	16,7	17,2
Amenazarle con armas	87,5	100,0	6,3	0,0	6,3	0,0	0,0	0,0	12,6	0,0
TOTAL % MEDIO	54,8	49,1	21,0	26,0	12,2	13,0	12,0	11,9	45,2	50,9

En el gráfico 2.12 se recoge el porcentaje promedio de acoso observado por los testigos en el alumnado sin NEE y con NEE diferenciado por género. Los resultados reflejan un porcentaje de acoso similar en el alumnado con NEE apreciado tanto por HOMBRES (24,2%) como por MUJERES (24,9%). Y por su parte, los resultados porcentuales observados por el alumnado sin NEE son casi idénticos (20,2 % en hombres y 20,1% en mujeres).

Gráfico 2.12: comparación del porcentaje medio de acoso expresado por los testigos entre el alumnado sin NEE y con NEE en función del género.



Titularidad del centro y testigos sin NEE

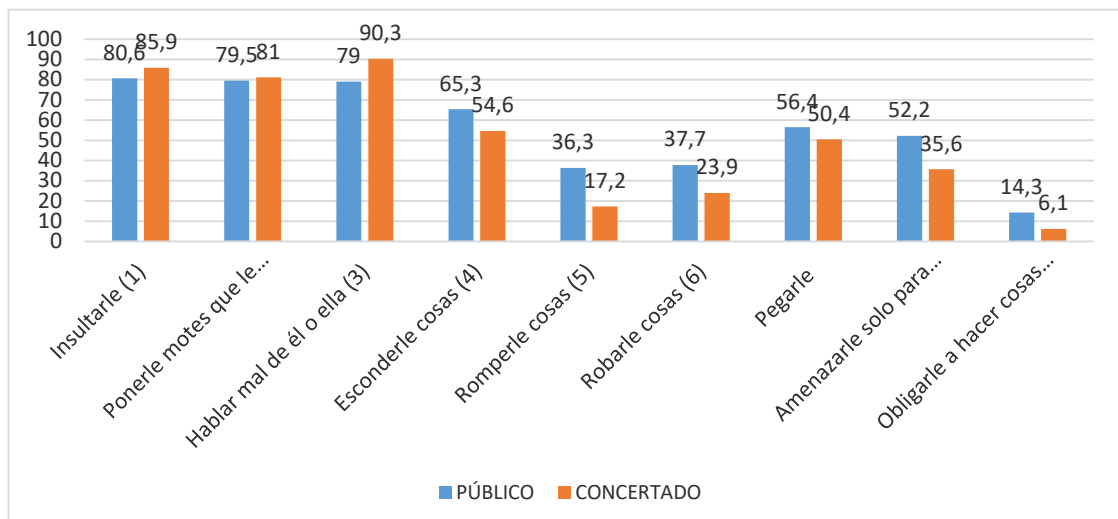
Mostramos en la tabla 2.13 los porcentajes de frecuencia diferenciando cada una de las modalidades de maltrato y acoso según la titularidad del centro (público y concertado) del alumnado sin NEE desde el punto de vista de los testigos. Comprobamos que son varias las modalidades de maltrato o acoso en las que existen diferencias significativas. Así, excepto en *insultar*, *poner motes* y *hablar mal de él/ella* que según la manifestación de los testigos sin NEE se da más en los centros concertados, en otras modalidades como *romper cosas*, *esconder cosas*, *amenazar* y *obligar con amenazas*, se observa por los testigos con más frecuencia en los centros públicos.

Tabla 2.13: Porcentaje de frecuencia de maltrato y acoso desde el punto de vista de los testigos sin NEE en función de la titularidad del centro.

Valores expresados en porcentajes (%) n total = 1000 P n = 837 C n = 163	Nunca		A veces		A menudo		Siempre		FRECUENCIA	
	P	C	P	C	P	C	P	C	P	C
TITULARIDAD										
Ignorarlo	24,4	17,2	48,0	51,5	18,5	22,1	9,1	9,2	75,6	82,8
No dejarle participar	40,6	31,9	38,9	49,1	15,1	12,3	5,4	6,7	59,4	68,1
Insultarlo (1)	19,4	14,1	33,3	57,7	28,2	19,0	19,1	9,2	80,6	85,9
Ponerle motes que le ofenden o ridiculizan (2)	20,5	19,0	31,9	48,5	25,3	16,6	22,3	16,0	79,5	81,0
Hablar mal de él o ella (3)	21,0	9,7	38,4	52,8	24,5	25,2	16,1	12,3	79,0	90,3
Esconderle cosas (4)	34,8	45,4	40,0	36,2	14,5	13,5	10,8	4,9	65,3	54,6
Romperle cosas (5)	63,7	82,8	26,0	12,9	6,6	2,5	3,7	1,8	36,3	17,2
Robarle cosas (6)	62,2	76,1	27,1	21,5	7,3	1,2	3,3	1,2	37,7	23,9
Pegarle	43,6	49,6	40,5	38,7	11,7	8,6	4,2	3,1	56,4	50,4
Amenazarle solo para meterle miedo (7)	47,8	64,4	31,5	26,4	15,4	6,7	5,3	2,5	52,2	35,6
Acosarlo sexualmente	94,1	97,5	3,9	1,2	1,2	1,2	0,8	0,0	5,9	2,4
Obligarle a hacer cosas con amenazas(8)	85,7	93,9	9,9	4,9	3,3	0,0	1,1	1,2	14,3	6,1
Amenazarle con armas	94,9	95,1	3,8	4,3	0,7	0,0	0,6	0,6	5,1	4,9
TOTAL % MEDIO	50,2	53,6	28,7	31,2	13,3	9,9	7,8	5,3	49,8	46,4

Variables	Valor de Chi-cuadrado	Sig,
1	35,655	0,000
2	17,957	0,000
3	17,227	0,001
4	9,576	0,023
5	22,686	0,000
6	15,701	0,001
7	18,200	0,000
8	10,297	0,016

Gráfico 2.13: Porcentaje de frecuencia significativa de maltrato y acoso desde el punto de vista de los testigos sin NEE en función de la titularidad del centro.



Titularidad del centro y testigos con NEE

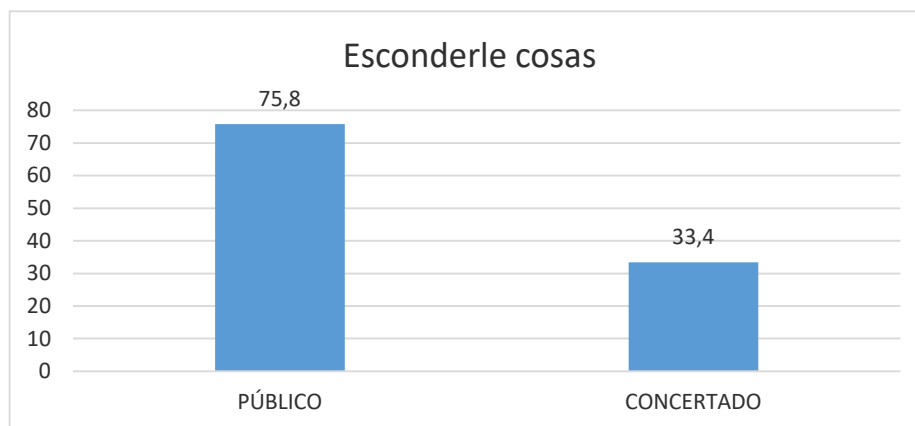
Los testigos no manifiestan diferencias en la frecuencia de las distintas modalidades de acoso, a excepción de *esconder cosas*, que se da más en centros públicos (75,8%) que en los concertados (33,4%). Puede observarse en la tabla 2.14.

Tabla 2.14: Porcentaje de frecuencia de maltrato y acoso desde el punto de vista de los testigos con NEE en función de la titularidad del centro.

Valores expresados en porcentajes (%) n total = 77 P n= 62 C n=15	Nunca		A veces		A menudo		Siempre		FRECUENCIA	
	P	C	P	C	P	C	P	C	P	C
TITULARIDAD										
Ignorarlo	32,3	46,6	32,3	46,7	24,2	6,7	11,3	0,0	67,7	53,4
No dejarle participar	53,2	53,4	27,4	20,0	12,9	13,3	6,5	13,3	46,8	46,6
Insultarlo	29,1	33,4	17,7	33,3	16,1	20,0	37,1	13,3	70,9	66,6
Ponerle motes que le ofenden o ridiculizan	25,8	40,0	21,0	40,0	22,6	20,0	30,6	0,0	74,2	60,0
Hablar mal de él o ella	21,0	33,3	40,3	20,0	21,0	6,7	17,7	40,0	79,0	66,7
Esconderle cosas (1)	24,2	66,6	32,3	26,7	21,0	0,0	22,6	6,7	75,8	33,4
Romperle cosas	61,2	80,0	21,0	0,0	9,7	13,3	8,1	6,7	38,8	20,0
Robarle cosas	62,9	66,6	22,6	26,7	9,7	0,0	4,8	6,7	37,1	33,4
Pegarle	37,1	66,7	32,3	20,0	16,1	13,3	14,5	0,0	62,9	33,3
Amenazarle solo para meterle miedo	50,0	53,4	27,4	33,3	9,7	13,3	12,9	0,0	50,0	46,6
Acosarlo sexualmente	83,9	86,6	11,3	6,7	1,6	0,0	3,2	6,7	16,1	13,4
Obligarle a hacer cosas con amenazas	82,3	86,6	11,3	6,7	4,8	6,7	1,6	0,0	17,7	13,4
Amenazarle con armas	91,9	93,3	4,8	0,0	3,2	6,7	0,0	0,0	8,1	6,7
TOTAL % MEDIO	50,4	62,0	23,2	21,5	13,3	9,2	13,1	7,2	49,6	38,0

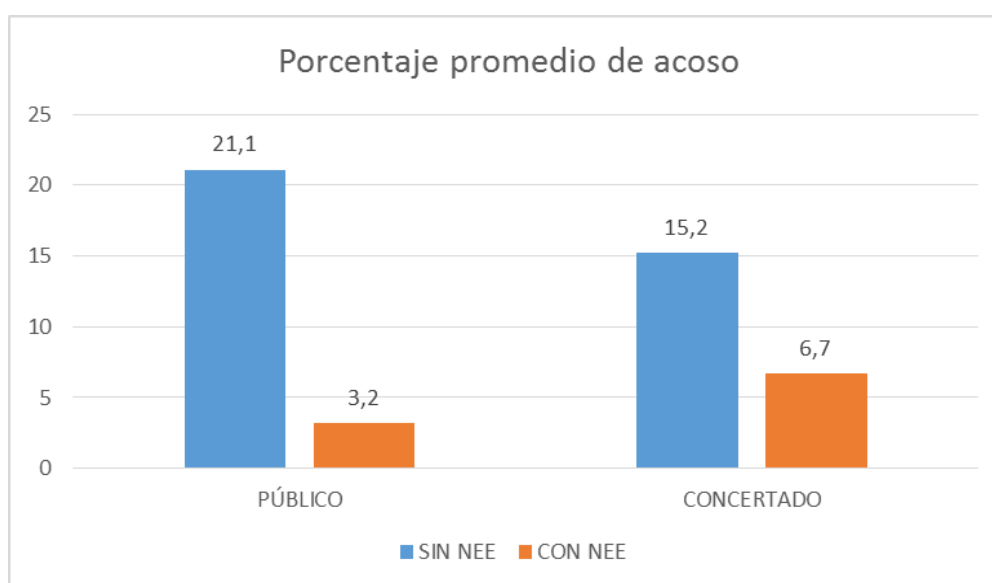
Variables	Valor de Chi-cuadrado	Sig.
I	11,547	0,009

Gráfico 2.14: Porcentaje de frecuencia de maltrato y acoso desde el punto de vista de los testigos con NEE en función de la titularidad del centro.



En la gráfica 2.14-a se recoge el porcentaje promedio de acoso observado por los testigos en el alumnado sin NEE y con NEE diferenciado según la titularidad del centro. Los resultados reflejan un porcentaje de acoso mayor en el alumnado sin NEE tanto en los centros públicos (21,1%) como en los concertados (15,2%). El porcentaje de acoso expresado por los testigos con NEE es mayor en los centros concertados (6,7%) que en los públicos (3,2%), tal y como se comentó anteriormente.

Gráfico 2.14-a: Comparación del porcentaje medio de acoso expresado por los testigos entre el alumnado sin NEE y con NEE en función del género.



En las tablas y gráficos 2.15 y 2.16 respectivamente, mostramos una síntesis del porcentaje promedio de acoso y maltrato expresado por los testigos, diferenciado según el nivel académico, el género y la titularidad.

Tabla 2.15: Porcentaje promedio de acoso expresado por los TESTIGOS con NEE y sin NEE

	% ACOSO					
	Nivel		Género		Titularidad	
	6 P	I E	H	M	P	C
Sin NEE	17,3	22,3	20,2	20,1	21,1	15,2
Con NEE	19,8	27,2	24,2	24,9	26,4	16,5

Gráfico 2.15: Porcentaje promedio de acoso expresado por los TESTIGOS con NEE y sin NEE

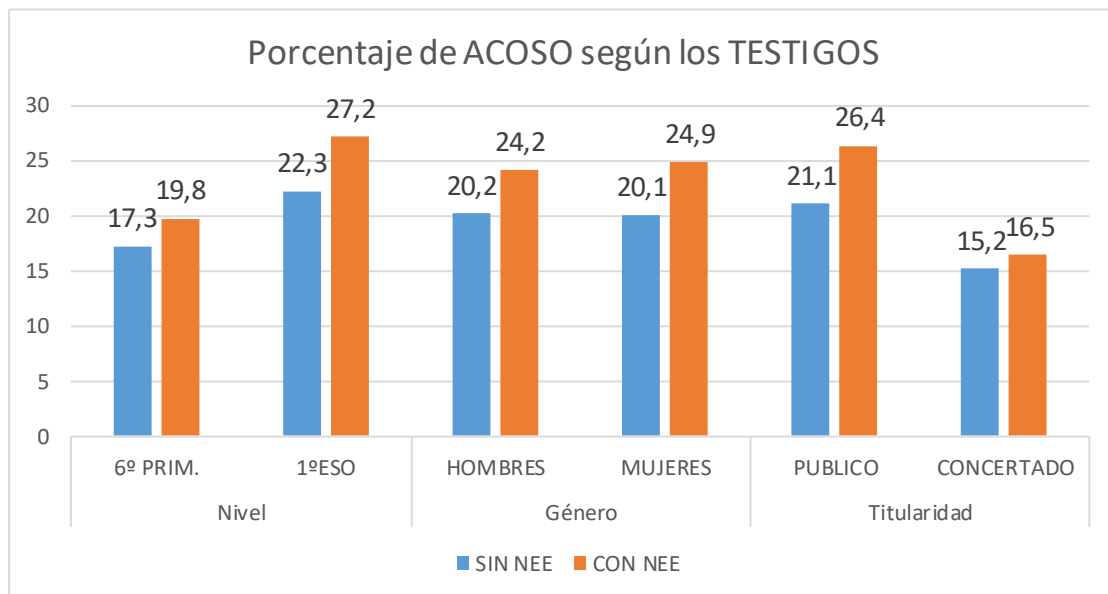
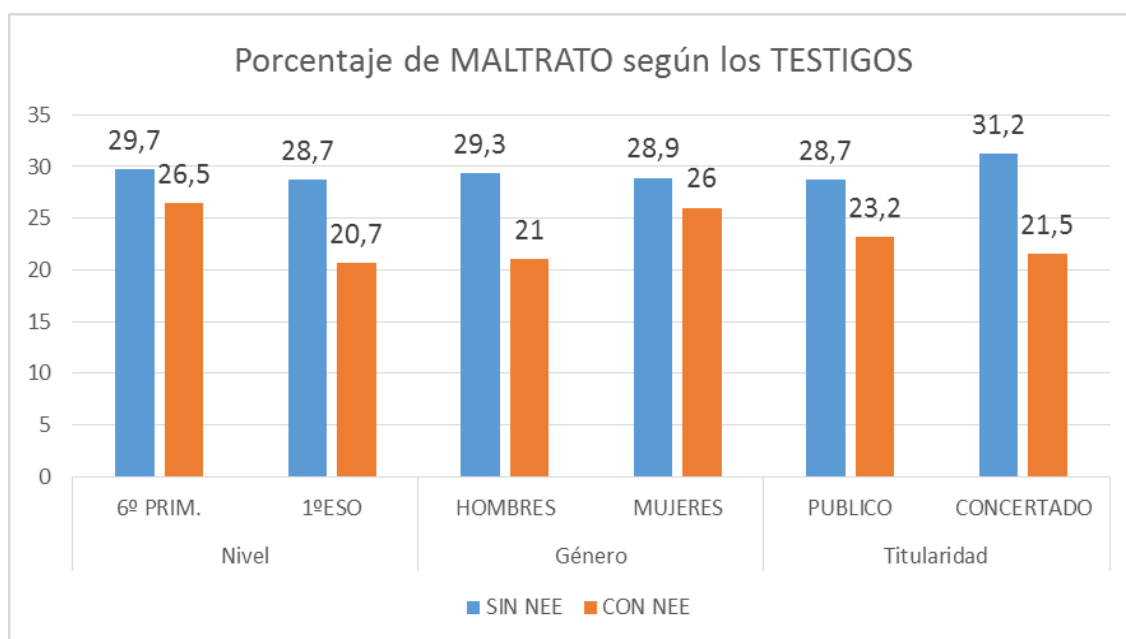


Tabla 2.16: Porcentaje promedio de maltrato expresado por los TESTIGOS con NEE y sin NEE

	% MALTRATO					
	Nivel		Género		Titularidad	
	6 P	I E	H	M	P	C
Sin NEE	29,7	28,7	29,3	28,9	28,7	31,2
Con NEE	26,5	20,7	21,0	26,0	23,2	21,5

Gráfico 2.16: Porcentaje promedio de maltrato expresado por los TESTIGOS con NEE y sin NEE



AGRESORES

Nivel educativo y agresores sin NEE

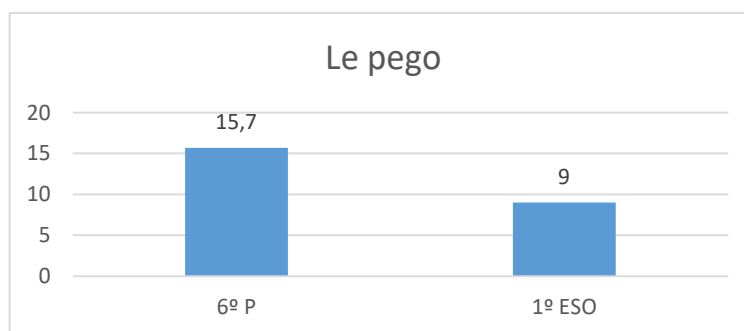
A continuación mostramos los porcentajes de frecuencia diferenciando cada una de las modalidades de maltrato y acoso según el nivel educativo (6° de educación primaria y 1° de ESO) del alumnado sin NEE desde el punto de vista de los agresores. Se observan diferencias significativas solo en *pegar*, que según los agresores sin NEE se da con mayor frecuencia es 6° de educación primaria (15,7%) que en 1° de ESO (9,0%), este indicador es de interés por las consecuencias positiva al ir disminuyendo este tipo de violencia física conforme se avanza en el nivel educativo.

Tabla 2.17: Porcentaje de frecuencia de maltrato y acoso desde el punto de vista de los agresores sin NEE en función del nivel educativo.

Valores expresados en porcentajes (%) n total = 1000 6º n = 438 1ºn = 562	Nunca		A veces		A menudo		Siempre		FRECUENCIA	
	6P	1S	6P	1S	6P	1S	6P	1S	6P	1S
Le ignoro	58,1	59,6	35,2	35,2	3,7	3,0	3,0	2,1	41,9	40,3
No le dejo participar	81,1	84,5	16,4	13,5	1,6	1,1	0,9	0,9	18,9	15,5
Le insulto	54,5	61,0	38,4	34,2	4,6	3,6	2,5	1,2	45,5	39,0
Le pongo motes que le ofenden o ridiculizan	64,9	71,1	28,5	24,4	4,3	3,6	2,3	0,9	35,1	28,9
Hablo mal de él	61,4	65,7	33,8	29,0	3,0	3,7	1,8	1,6	38,6	34,3
Le escondo cosas	83,8	81,9	13,2	16,0	1,6	1,4	1,4	0,7	16,2	18,1
Le rompo cosas	96,3	97,3	2,7	2,0	0,5	0,2	0,5	0,5	3,7	2,7
Le robo cosas	97,9	97,7	1,4	1,4	0,5	0,5	0,2	0,4	2,1	2,3
Le pego (1)	84,3	90,9	14,4	8,0	1,1	0,5	0,2	0,5	15,7	9,0
Le amenazo solo para meterle miedo	91,8	93,1	6,8	5,7	1,1	0,7	0,2	0,5	8,1	6,9
Le acoso sexualmente	98,9	98,9	1,1	0,7	0,0	0,2	0,0	0,2	1,1	1,1
Le obligo a hacer cosas con amenazas	99,1	98,2	0,9	1,1	0,0	0,4	0,0	0,4	0,9	1,9
Le amenazo con armas	99,6	98,9	0,2	0,4	0,2	0,4	0,0	0,4	0,4	1,2
TOTAL % MEDIO	82,5	84,5	14,8	13,2	1,7	1,5	1,0	0,8	17,5	15,5

VARIABLES	Valor de Chi-cuadrado	Sig,
1	12,226	0,007

Gráfico 2.17: Porcentaje de frecuencia significativa de maltrato y acoso desde el punto de vista de los agresores sin NEE en función del nivel educativo.



Nivel educativo y agresores con NEE

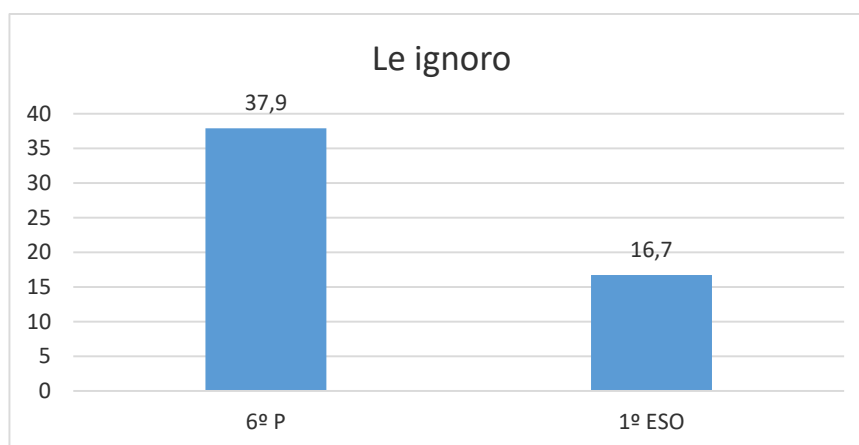
Los agresores manifiestan valoraciones similares en función del nivel educativo, excepto en la acción de *ignorar*, en cuya modalidad el alumnado agresor de 6º de educación primaria con NEE manifiesta un porcentaje de frecuencia del 37,9%, mientras que el de 1º de ESO manifiesta el 16,7% según presentamos en la tabla 2.18.

Tabla 2.18: Porcentaje de frecuencia de maltrato y acoso desde el punto de vista de los agresores con NEE en función del nivel educativo.

Valores expresados en porcentajes (%) n total = 77 6ºP n = 29 1ºESO n = 48	Nunca		A veces		A menudo		Siempre		FRECUENCIA	
	6P	1S	6P	1S	6P	1S	6P	1S	6P	1S
Le ignoro (1)	62,1	83,3	20,7	12,5	3,4	4,2	13,8	0,0	37,9	16,7
No le dejo participar	72,4	83,3	13,8	12,5	6,9	2,1	6,9	2,1	27,6	16,7
Le insulto	48,3	66,7	41,4	25,0	3,4	8,3	6,9	0,0	51,7	33,3
le pongo motes que le ofenden o ridiculizan	62,1	75,0	27,6	16,7	10,3	8,3	0,0	0,0	37,9	25,0
Hablo mal de él	65,5	66,7	31,0	27,1	3,4	6,3	0,0	0,0	34,4	33,4
Le escondo cosas	82,8	83,3	6,9	12,5	3,4	4,2	6,9	0,0	17,2	16,7
Le rompo cosas	89,7	95,8	10,3	4,2	0,0	0,0	0,0	0,0	10,3	4,2
Le robo cosas	96,6	97,9	3,4	2,1	0,0	0,0	0,0	0,0	3,4	2,1
Le pego	69,0	85,4	20,7	14,6	6,9	0,0	3,4	0,0	31	14,6
Le amenazo solo para meterle miedo	93,1	97,9	6,9	2,1	0,0	0,0	0,0	0,0	6,9	2,1
Le acoso sexualmente	96,6	97,9	3,4	2,1	0,0	0,0	0,0	0,0	3,4	2,1
Le obligo a hacer cosas con amenazas	100	97,9	0,0	2,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,1
Le amenazo con armas	100	100	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
TOTAL % MEDIO	79,9	87,0	14,3	10,3	2,9	2,5	2,9	0,2	20,1	13,0

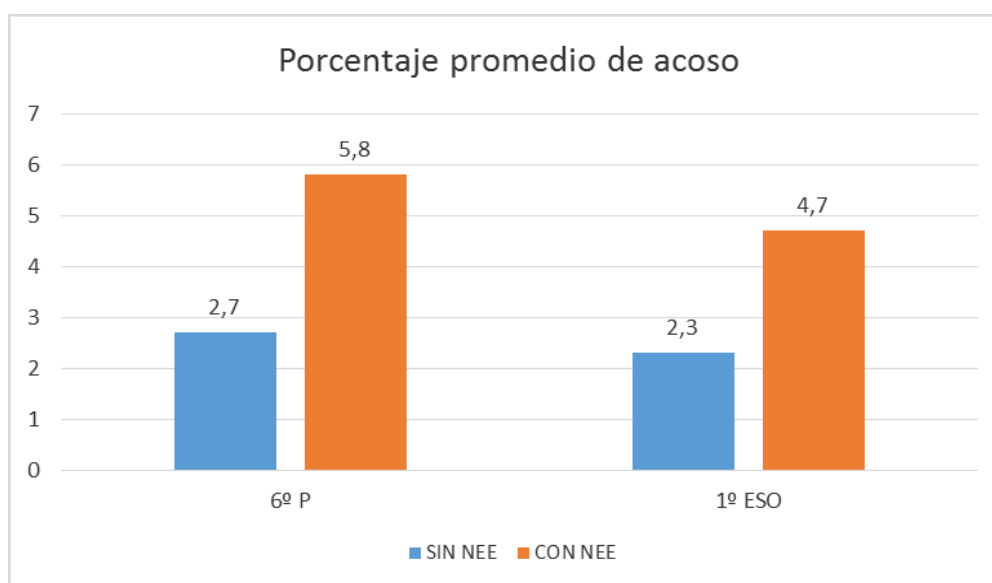
Variables	Valor de Chi-cuadrado	Sig,
1	8,508	0,037

Gráfico 2.18: Porcentaje de frecuencia significativa de maltrato y acoso desde el punto de vista de los agresores con NEE en función del nivel educativo.



En el gráfico 2.18-a se recoge el porcentaje promedio de acoso expresado por los agresores en el alumnado sin NEE y con NEE diferenciado según el nivel educativo. Observamos que el promedio de acoso es superior en el alumnado con NEE tanto en 6° de educación primaria (5,8%) como en 1° de ESO (4,7%) en comparación con el alumnado sin NEE, que se da un 2,7% en 6° y un 2,3% en 1° de ESO según los agresores.

Gráfico 2.18-a: Comparación del porcentaje medio de acoso expresado por los testigos entre el alumnado sin NEE y con NEE en función del nivel educativo.



Género y agresores sin NEE

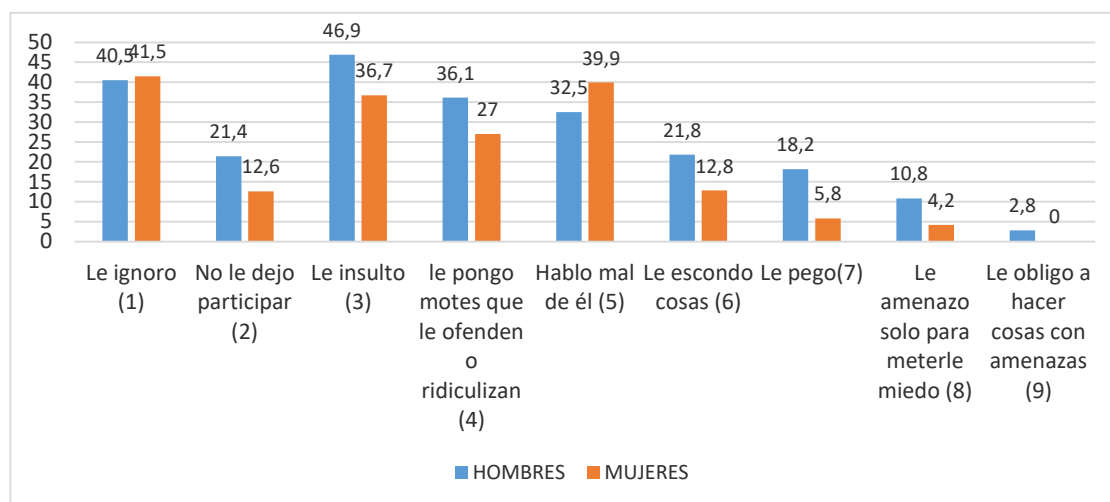
Los agresores sin NEE manifiestan diferencias entre las distintas modalidades de maltrato y acoso en función del género. En la mayoría de las modalidades, la frecuencia es superior en HOMBRES que en MUJERES, excepto en *hablar mal de él/ella*, que es superior en mujeres que en hombres, según puede observarse en la tabla 2.19.

Tabla 2.19: Porcentaje de frecuencia de maltrato y acoso desde el punto de vista de los agresores sin NEE en función del género.

Valores expresados en porcentajes (%) n total = 1000 H n = 501 M n = 499	Nunca		A veces		A menudo		Siempre		FRECUENCIA	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Le ignoro (1)	59,5	58,5	32,3	38,1	4,0	2,6	4,2	0,8	40,5	41,5
No le dejo participar (2)	78,6	87,4	17,8	11,8	2,0	0,6	1,6	0,2	21,4	12,6
Le insulto (3)	53,1	63,3	39,3	32,7	4,8	3,2	2,8	0,8	46,9	36,7
Le pongo motes que le ofenden o ridiculizan (4)	63,9	73,0	29,5	22,8	4,0	3,8	2,6	0,4	36,1	27,0
Hablo mal de él (5)	67,5	60,1	25,7	36,5	4,4	2,4	2,4	1,0	32,5	39,9
Le escondo cosas (6)	78,2	87,2	18,2	11,4	1,6	1,4	2,0	0,0	21,8	12,8
Le rompo cosas	95,6	98,2	3,0	1,6	0,6	0,0	0,8	0,2	4,4	1,8
Le robo cosas	96,6	99,0	2,2	0,6	0,8	0,2	0,4	0,2	3,4	1,0
Le pego(7)	81,8	94,2	16,2	5,4	1,2	0,4	0,8	0,0	18,2	5,8
Le amenazo solo para meterle miedo (8)	89,2	95,8	8,8	3,6	1,2	0,6	0,8	0,0	10,8	4,2
Le acoso sexualmente	98,4	99,4	1,4	0,4	0,0	0,2	0,2	0,0	1,6	0,6
Le obligo a hacer cosas con amenazas (9)	97,2	100,0	2,0	0,0	0,4	0,0	0,4	0,0	2,8	0,0
Le amenazo con armas	98,6	99,8	0,6	0,0	0,4	0,2	0,4	0,0	1,4	0,2
TOTAL % MEDIO	81,4	85,8	15,2	12,7	2,0	1,2	1,5	0,3	18,6	14,2

Variables	Valor de Chi-cuadrado	Sig,
1	15,329	0,002
2	17,416	0,001
3	14,658	0,002
4	15,331	0,002
5	17,115	0,001
6	20,109	0,000
7	37,087	0,000
8	16,938	0,001
9	14,142	0,003

Gráfico 2.19: Porcentaje de frecuencia significativa de maltrato y acoso desde el punto de vista de los agresores sin NEE en función del género.



Género y agresores con NEE

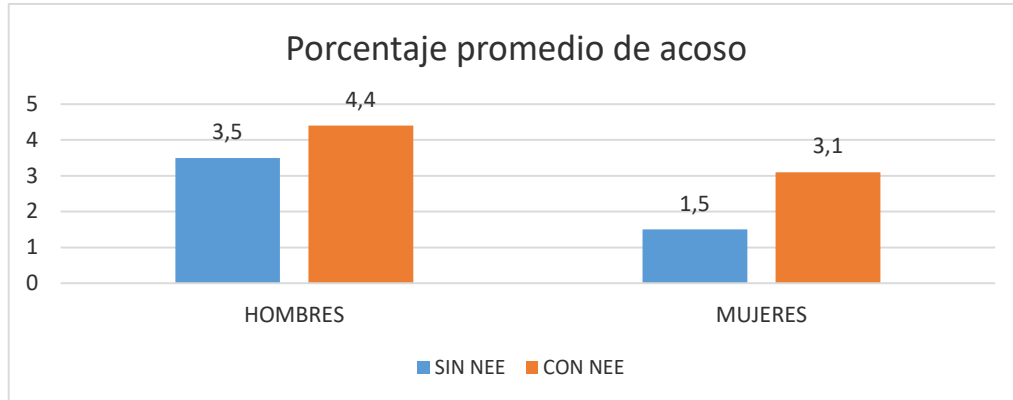
Los porcentajes de frecuencia según lo expresan los agresores con NEE son estadísticamente iguales entre HOMBRES y MUJERES, aunque las diferencias aritmética porcentuales sean ligeramente diferentes

Tabla 2.20: Porcentaje de frecuencia de maltrato y acoso desde el punto de vista de los agresores con NEE en función del género.

Valores expresados en porcentajes (%) n total = 77 H n = 48 M n = 29	Nunca		A veces		A menudo		Siempre		FRECUENCIA	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
GÉNERO										
Le ignoro	79,2	69,0	12,5	20,7	4,2	3,4	4,2	6,9	20,9	31,0
No le dejo participar	70,8	93,1	16,7	6,9	6,3	0,0	6,3	0,0	29,3	6,9
Le insulto	62,5	55,2	29,2	34,5	6,3	6,9	2,1	3,4	37,6	44,8
le pongo motes que le ofenden o ridiculizan	68,8	72,4	22,9	17,2	8,3	10,3	0,0	0,0	31,2	27,5
Hablo mal de él	70,8	58,6	22,9	37,9	6,3	3,4	0,0	0,0	29,2	41,3
Le escondo cosas	77,1	93,1	14,6	3,4	4,2	3,4	4,2	0,0	23	6,8
Le rompo cosas	91,7	96,6	8,3	3,4	0,0	0,0	0,0	0,0	8,3	3,4
Le robo cosas	97,9	96,6	2,1	3,4	0,0	0,0	0,0	0,0	2,1	3,4
Le pego	77,1	82,8	18,8	13,8	4,2	0,0	0,0	3,4	23	17,2
Le amenazo solo para meterle miedo	93,8	100	6,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	6,3	0,0
Le acoso sexualmente	95,8	100	4,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,2	0,0
Le obligo a hacer cosas con amenazas	97,9	100	2,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,1	0,0
Le amenazo con armas	100	100	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
TOTAL % MEDIO	83,2	86,0	12,4	10,9	3,1	2,1	1,3	1,0	16,8	14,0

En el gráfico 2.20 se recoge el porcentaje promedio de acoso expresado por los agresores en el alumnado sin NEE y con NEE diferenciado según el género. Los resultados reflejan un porcentaje de acoso ligeramente mayor en el alumnado con NEE tanto en HOMBRES (4,4%) como en MUJERES (3,1%).

Gráfico 2.20: Comparación del porcentaje medio de acoso expresado por los agresores entre el alumnado sin NEE y con NEE en función del género.



Titularidad del centro y agresores sin NEE

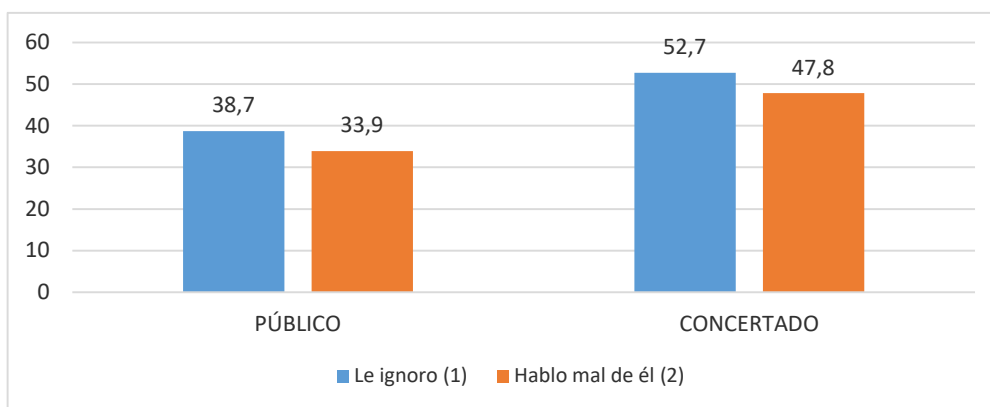
Tal y como aparece en la tabla 2.21, los porcentaje de frecuencia son estadísticamente similares en la mayoría de las manifestaciones de violencia en los centros públicos y concertados. No obstante, se aprecian porcentajes significativamente más elevados en las modalidades de *ignorar y hablar de él/ella* en los centros concertados.

Tabla 2.21: Porcentaje de frecuencia de maltrato y acoso desde el punto de vista de los agresores con NEE en función de la titularidad del centro.

Valores expresados en porcentajes (%) n total = 1000 P n = 837 C n = 163	Nunca		A veces		A menudo		Siempre		FRECUENCIA		
	P	C	P	C	P	C	P	C	P	C	
TITULARIDAD											
Le ignoro (1)	61,3	47,2	33,7	42,9	2,6	6,7	2,4	3,1	38,7	52,7	
No le dejo participar	84,2	76,7	13,7	20,2	1,1	2,5	1,0	0,6	15,8	23,3	
Le insulto	59,7	50,3	34,9	41,7	3,8	4,9	1,6	3,1	40,3	49,7	
Le pongo motes que le ofenden o ridiculizan	68,5	68,1	26,6	23,9	3,8	4,3	1,1	3,7	31,5	31,9	
Hablo mal de él (2)	66,1	52,1	28,9	42,3	3,3	3,7	1,7	1,8	33,9	47,8	
Le escondo cosas	82,8	82,2	14,9	14,1	1,3	2,5	1,0	1,2	17,2	17,8	
Le rompo cosas	97,1	95,7	2,2	3,1	0,2	0,6	0,5	0,6	2,9	4,3	
Le robo cosas	97,7	98,2	1,6	0,6	0,4	1,2	0,4	0,0	2,4	1,8	
Le pego	88,6	84,7	10,3	13,5	0,6	1,8	0,5	0,0	11,4	15,3	
Le amenazo solo para meterle miedo	93,1	89,6	5,7	8,6	0,7	1,8	0,5	0,0	6,9	10,4	
Le acoso sexualmente	98,9	98,8	0,8	1,2	0,1	0,0	0,1	0,0	1,0	1,2	
Le obligo a hacer cosas con amenazas	98,8	97,5	0,7	2,5	0,2	0,0	0,2	0,0	1,1	2,5	
Le amenazo con armas	99,3	98,8	0,2	0,6	0,2	0,6	0,2	0,0	0,6	1,2	
TOTAL % MEDIO	84,3	80,0	13,4	16,6	1,4	2,4	0,9	1,0	15,7	20,0	

Variables	Valor de Chi-cuadrado	Sig,
1	15,153	0,002
2	12,111	0,007

Gráfico 2.21: Porcentaje de frecuencia significativa de maltrato y acoso desde el punto de vista de los agresores con NEE en función de la titularidad del centro.



Titularidad del centro y agresores con NEE

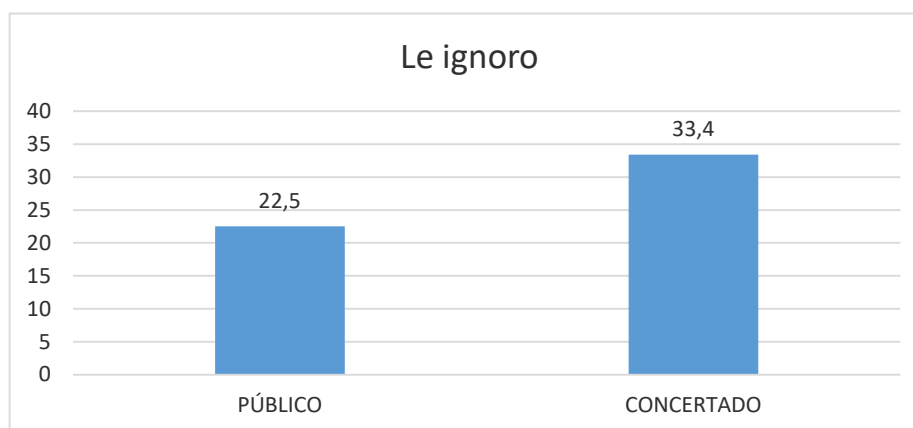
En la tabla 2.22 se muestran los porcentajes de la frecuencia de violencia en sus distintas modalidades, estos porcentajes son similares en todas las modalidades excepto en *ignorar*, siendo mayor en los centros concertados (33,4%) que en los públicos (22,5%).

Tabla 2.22: Porcentaje de frecuencia de maltrato y acoso desde el punto de vista de los agresores con NEE en función de la titularidad del centro.

Valores expresados en porcentajes (%) n total = 77 P n = 62 C n = 15	Nunca		A veces		A menudo		Siempre		FRECUENCIA		
	P	C	P	C	P	C	P	C	P	C	
TITULARIDAD											
Le ignoro (1)	77,4	66,7	17,7	6,7	3,2	6,7	1,6	20,0	22,5	33,4	
No le dejo participar	82,3	66,7	12,9	13,3	3,2	6,7	1,6	13,3	17,7	33,3	
Le insulto	58,1	66,7	32,3	26,7	8,1	0,0	1,6	6,7	42	33,4	
Le pongo motes que le ofenden o ridiculizan	69,4	73,3	19,4	26,7	11,3	0,0	0,0	0,0	30,7	26,7	
Hablo mal de él	67,7	60,0	27,4	33,3	4,8	6,7	0,0	0,0	32,2	40,0	
Le escondo cosas	80,6	93,3	12,9	0,0	4,8	0,0	1,6	6,7	19,3	6,7	
Le rompo cosas	93,5	93,3	6,5	6,7	0,0	0,0	0,0	0,0	6,5	6,7	
Le robo cosas	96,8	100	3,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,2	0,0	
Le pego	79,0	80,0	17,7	13,3	1,6	6,7	1,6	0,0	20,9	20,0	
Le amenazo solo para meterle miedo	95,2	100	4,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,8	0,0	
Le acoso sexualmente	98,4	93,3	1,6	6,7	0,0	0,0	0,0	0,0	1,6	6,7	
Le obligo a hacer cosas con amenazas	98,4	100	1,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,6	0,0	
Le amenazo con armas	100	100	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
TOTAL % MEDIO	84,4	84,0	12,2	10,3	2,8	2,1	0,6	3,6	15,6	16,0	

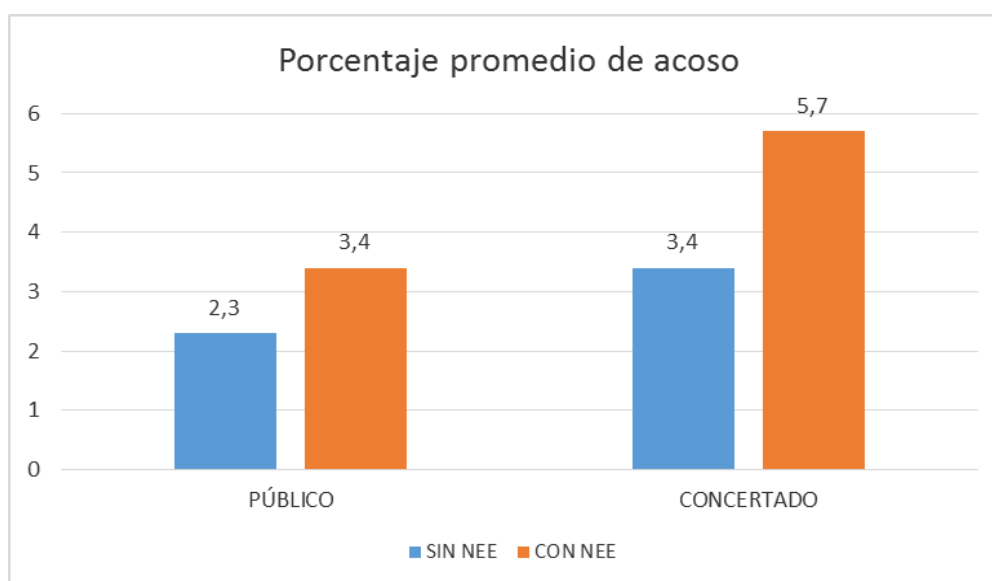
Variables	Valor de Chi-cuadrado	Sig,
1	9,364	0,025

Gráfico 2.22: Porcentaje de frecuencia significativa de maltrato y acoso desde el punto de vista de los agresores con NEE en función de la titularidad del centro.



En el gráfico 2.22-a se presenta el porcentaje promedio de acoso expresado por los agresores en el alumnado sin NEE y con NEE diferenciado según la titularidad del centro. Comprobamos que el promedio de acoso es superior en el alumnado con NEE tanto en los centros públicos (3,4%) como concertados (5,7%) en comparación con el alumnado sin NEE, que se da un 2,3% en los públicos y un 3,4% en los concertados según la manifestación de los agresores.

Gráfica 2.22-a: Comparación del porcentaje medio de acoso expresado por los agresores entre el alumnado sin NEE y con NEE en función de la titularidad del centro.



En la tabla y gráficos 2.23 y 2.24 mostramos una síntesis del porcentaje promedio de acoso y maltrato respectivamente expresado por los agresores, diferenciado según el nivel académico, el género y la titularidad.

Tabla 2.23: Porcentaje promedio de acoso expresado por los AGRESORES con NEE y sin NEE según el nivel académico, género y titularidad del centro.

	% ACOSO					
	Nivel		Género		Titularidad	
	6 P	I E	H	M	P	C
Sin NEE	2,7	2,3	15,2	12,7	2,3	3,4
Con NEE	5,8	2,8	4,4	3,1	3,4	5,7

Gráfico 2.23: Porcentaje promedio de acoso expresado por los AGRESORES con NEE y sin NEE según el nivel académico, género y titularidad del centro.

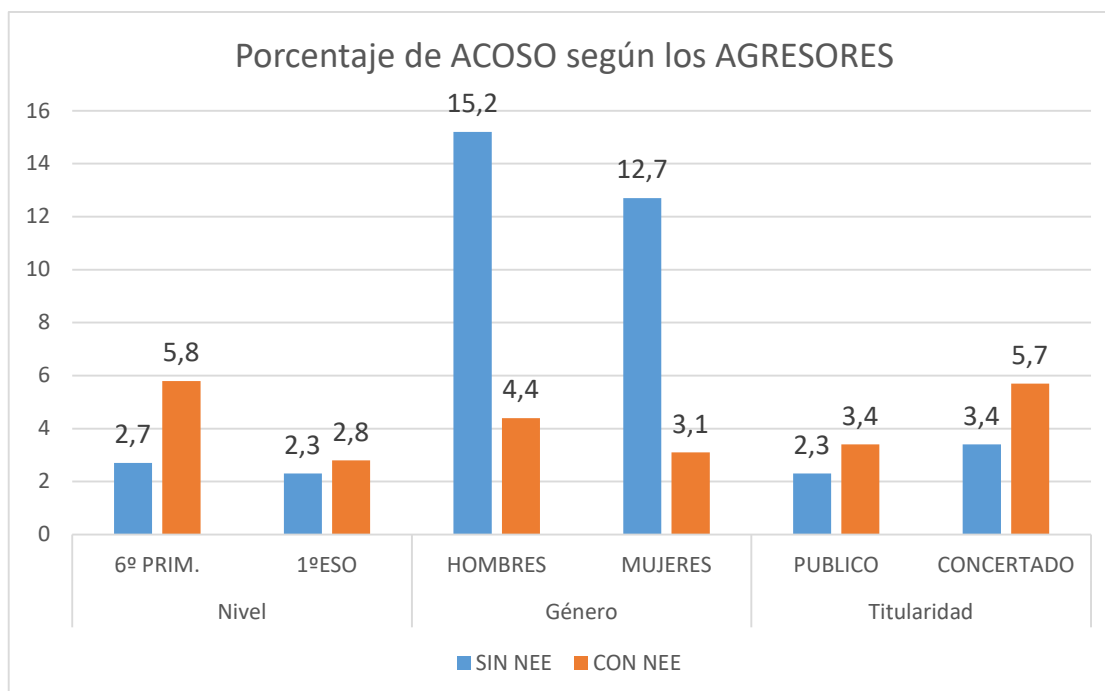
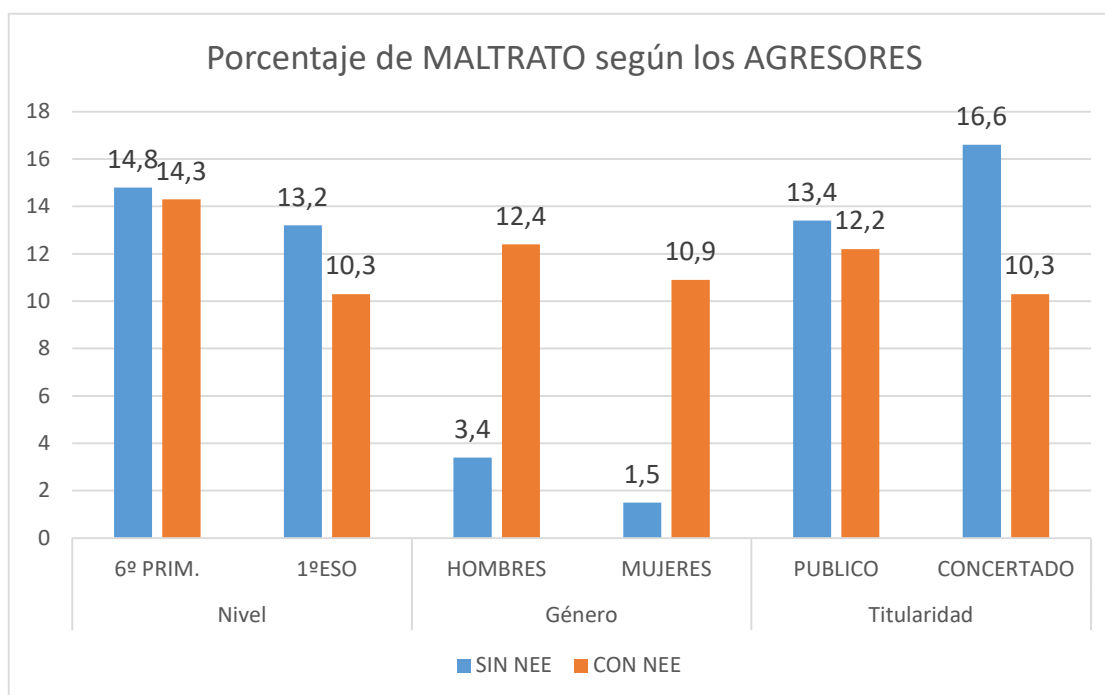


Tabla 2.24: Porcentaje promedio de maltrato expresado por los AGRESORES con NEE y sin NEE según el nivel académico, género y titularidad del centro.

	% MALTRATO					
	Nivel		Género		Titularidad	
	6 P	1 E	H	M	P	C
Sin NEE	14,8	13,2	3,4	1,5	13,4	16,6
Con NEE	14,3	10,3	12,4	10,9	12,2	10,3

Gráfico 2.24: Porcentaje promedio de maltrato expresado por los AGRESORES con NEE y sin NEE según el nivel académico, género y titularidad del centro.



6.3. OBJETIVO 3

Analizar la relación entre maltrato y acoso entre iguales y las percepciones de los hijos en los estilos educativos de los padres en el alumnado con NEE y sin NEE.

Para llevar a cabo este estudio se utilizó las *Escalas para evaluar los estilos educativos parentales: EA-H (Escala de Afecto) y ENE-H (Escala de Normas y exigencias)* (Bersabé, Fuentes y Motrico, 2001). Por tanto, se realizan dos análisis correspondientes a cada una de las escalas.

Igual que en análisis precedentes, se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman (r_s). Para realizar este análisis fue necesario obtener una puntuación de la violencia expresada por el alumnado que cuantificase globalmente la acción de maltrato-acoso. Pues bien, esta puntuación se obtuvo a partir de la suma de puntuaciones otorgada por los sujetos a cada una de las trece modalidades de violencia del cuestionario, que van de nula intensidad (1 *Nunca*) a alta intensidad (4 *Siempre*), siendo la puntuación mínima de 13 puntos y máxima de 52 puntos.

ESCALA DE AFECTOS (EA-H): afecto-crítica

A continuación presentamos dos tablas con los coeficientes de correlación entre la apreciación de la intensidad total de las distintas modalidades de maltrato-acoso y la *Escala de Afecto – versión Hijos (EA-H)* (Bersabé, Fuentes y Motrico, 2001), que tiene dos factores o componentes. En el factor I se expresa el *afecto, interés y comunicación* que manifiestan los padres a sus hijos desde el punto de vista de los hijos. Un ejemplo de los ítems que saturan en el factor I son los siguientes: “Me consuela cuando estoy triste”, “Habla conmigo de los temas que son importantes para mí”. Por su parte, el factor II *Escala de Crítica-rechazo* corresponde al de *crítica, rechazo y falta de confianza* de los padres hacia sus hijos. Ejemplos: “Lo que hago le parece mal”, “Le gustaría que fuera diferente”.

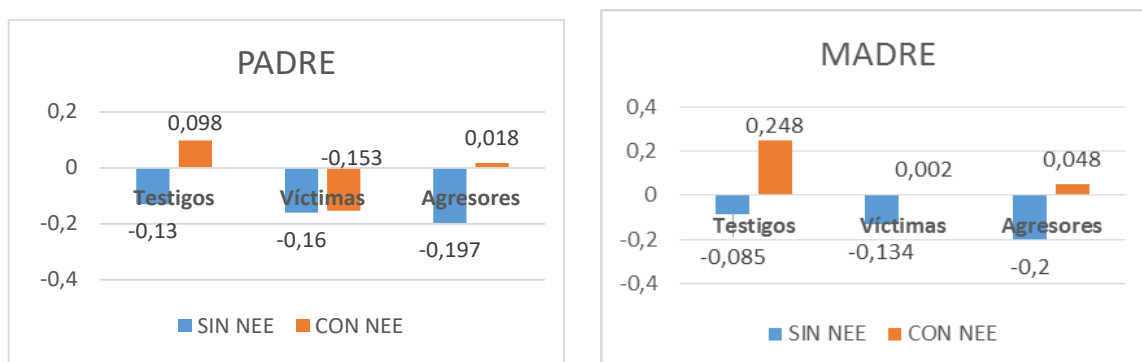
Como comprobamos en la tabla 3.1 y en el gráfico correspondiente, existe una relación significativa pero baja con la percepción del afecto de la madre solo en la percepción de los testigos con NEE. No obstante, teniendo en cuenta el tamaño del efecto, que en el resto la relación es prácticamente insignificante, no nos atreveríamos a hacer ninguna afirmación sobre la relación dada la poca fuerza de la misma. Entre paréntesis se muestran los correspondientes valores de los coeficientes de determinación (d), que también se aprecian muy bajos.

Tabla 3.1: Relación entre el maltrato y acoso del alumnado sin NEE y con NEE y el *afecto-comunicación* percibido por los hijos-as.

	Padre		Madre	
	SIN NEE (n=1000)	CON NEE (n =77)	SIN NEE (n=1000)	CON NEE (n =77)
Testigos	-0,130 ** (0,017)	0,098 (0,010)	-0,085 ** (0,007)	0,248 * (0,062)
Víctimas	-0,160 ** (0,026)	-0,153 (0,023)	-0,134 ** (0,018)	0,002 (0,000)
Agresores	-0,197 ** (0,039)	0,018 (0,000)	-0,200 ** (0,040)	0,048 (0,002)

Significación: * < 0,05 ** < 0,01

Gráfico 3.1: Relación entre el maltrato y acoso del alumnado sin NEE y con NEE y el *afecto-comunicación* percibido por los hijos-as.



Por tanto, no encontramos una relación clara entre la percepción del afecto, interés y comunicación de los padres que manifiestan sus hijos y la valoración del maltrato-acoso escolar ni como víctimas ni como agresores, aunque queda demostrada una baja relación del alumnado como testigo.

No obstante, Povedano y colaboradores (2011) muestran una relación significativa y negativa (aunque débil) entre la victimización escolar y el clima familiar.

Cerezo, Sánchez, Ruiz y Arense (2015), refieren en cuanto a la percepción del clima socio-familiar, que los adolescentes encuentran niveles medios en desarrollo, estabilidad y relaciones, lo que puede indicar que se encuentran satisfechos en su contexto familiar. Parece, por tanto, que existe cierta continuidad entre los conflictos que acontecen en el ámbito familiar y, sobre todo, las dificultades en la comunicación, un aspecto clave para la resolución positiva de los conflictos familiares, y los que sufren los adolescentes en las relaciones con los iguales (Varela, Ávila y Martínez, 2013).

En la tabla 3.2 observamos diferencias respecto de la tabla 3.1. En este caso, aunque los valores de los coeficientes de correlación son bajos, el tamaño del efecto propuesto por Cohen (1988) es medio o típico (entre 0,24 y 0,36) en la mayoría de las situaciones, especialmente entre víctimas y agresores. Y en este sentido, lo más destacable son los valores de relación entre las víctimas y la *crítica-rechazo* que manifiestan los hijos de los padres y madres. No hay diferenciación entre los

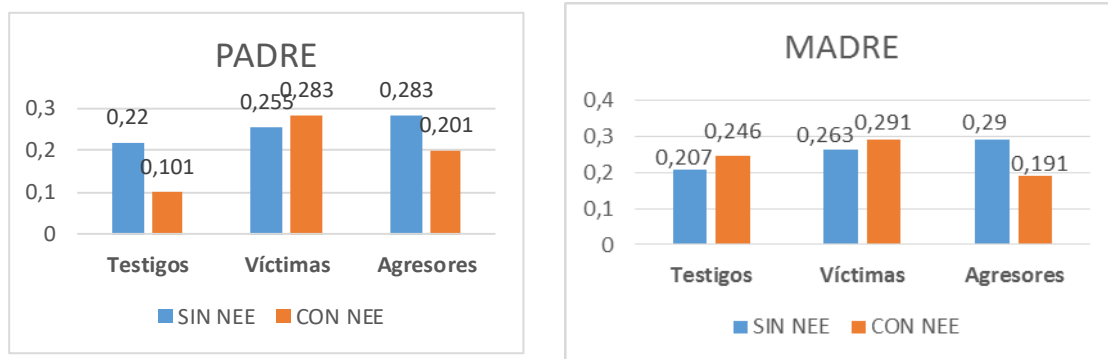
resultados de ambos, y esto es una medida de la estabilidad de esta relación, que aunque baja, sí se da.

Tabla 3.2: Relación entre el maltrato-acoso del alumnado con NEE y sin NEE y la *crítica-rechazo* percibido por los hijos-as.

	Padre		Madre	
	SIN NEE (n=1000)	CON NEE (n =77)	SIN NEE (n=1000)	CON NEE (n =77)
Testigos	0,220 ** (0,048)	0,101 (0,010)	0,207 ** (0,043)	0,246 * (0,064)
Víctimas	0,255 ** (0,065)	0,283 * (0,080)	0,263 ** (0,069)	0,291 * (0,085)
Agresores	0,283 ** (0,080)	0,201 (0,040)	0,290 ** (0,084)	0,191 (0,036)

Significación: * < 0,05 ** < 0,01

Gráfico 3.2: Relación entre el maltrato-acoso del alumnado con NEE y sin NEE y la *crítica-rechazo* percibido por los hijos-as.



Podríamos afirmar que existe una relación entre la percepción de la *crítica-rechazo* por parte de los padres y la valoración del maltrato-acoso escolar realizado por las víctimas. Es decir, la intensidad de la violencia escolar percibido por las víctimas está relacionada con la crítica y el rechazo que perciben de sus padres, de ambos.

Existen investigaciones que demuestran que el afecto y comunicación que expresan los hijos de sus madres se corresponde con la victimización (Olweus, 1978); mientras que, especialmente el rechazo, la aversión y la crítica que aprecian los hijos, sobre todo del padre, configurarían un factor de riesgo en la agresión junto a la falta de afecto y comunicación de la madre (Martínez y colaboradores, 2012; León y colaboradores, 2015). No obstante, y desde el punto de vista de los agresores, esta relación se observa en el alumnado sin NEE, resultados coincidentes con los hallados en los trabajos de (Martínez, y colaboradores, 2009; Valdés, Carlos y Torres, 2012; Valdés, Yáñez y Martínez, 2013; Jiménez y Ovejero, 2013; Ramírez y colaboradores, 2015) pero no con NEE, cuyos valores del tamaño del efecto son pequeños.

Por otro lado, el trabajo de Del Barrio y Van Der Meulen (2016) confirma el estudio de Hernández y Van Der Meulen (2010) al afirmar que el alumnado con *Síndrome de Asperger* siempre lo contaban a alguien, fundamentalmente al profesorado y a la familia con un (80% y 85%, respectivamente). Y este hecho suele ser habitual entre el alumnado, quienes suelen contar a sus amigos el hecho de ser víctimas de acoso. De ahí la importancia de los observadores o testigos tanto en la prevención, detección e intervención.

Específicamente en la investigación de León y colaboradores (2015), las víctimas se caracterizarían por percibir un mayor afecto y comunicación de sus madres. Los agresores y los agresores/víctimas por percibir rechazo y crítica, especialmente del padre, y poco afecto y comunicación de sus madres. Sin embargo, los resultados encontrados en nuestra investigación no demuestran claras diferencias entre padres y madres, sino de ambos. Es decir, hay una relación, baja pero significativa entre las víctimas de maltrato y acoso (con NEE y sin NEE) y la percepción de *crítica-rechazo* por parte del padre y de la madre.

ESCALA DE NORMAS Y EXIGENCIAS (ENE-H): inductivo, rígido, indulgente

En cuanto a la relación entre el estilo educativo y la intensidad del maltrato y acoso, mostramos los coeficientes de correlación entre los distintos estilos (inductivo, rígido e indulgente) con la intensidad del maltrato-acoso percibida por víctimas, testigos y agresores, tanto con alumnado con NEE y sin NEE.

En todos los casos analizados comprobamos que el estilo rígido está relacionado con una mayor percepción del maltrato y acoso, tanto desde el punto de vista de las víctimas, testigos y agresores, tal y como se puede observar en las tablas y gráficos 3.3, 3.4 y 3.5 aunque tan solo en el alumnado con NEE.

Tabla 3.3: Relación entre el maltrato-acoso del alumnado con NEE y sin NEE y el estilo educativo desde el punto de vista de las VÍCTIMAS.

	Padre		Madre	
	SIN NEE (n=1000)	CON NEE (n =77)	SIN NEE (n=1000)	CON NEE (n =77)
Inductivo	-0,132 ** (0,017)	0,016 (0,000)	-0,105 ** (0,011)	0,037 (0,001)
Rígido	0,180 ** (0,032)	0,340 ** (0,116)	0,188 ** (0,035)	0,285 ** (0,081)
Indulgente	0,076 * (0,006)	0,234 * (0,055)	0,092 ** (0,008)	0,189 (0,036)

Significación: * < 0,05 ** < 0,01

Gráfico 3.3: Relación entre el maltrato-acoso del alumnado con NEE y sin NEE y el estilo educativo desde el punto de vista de las VÍCTIMAS.

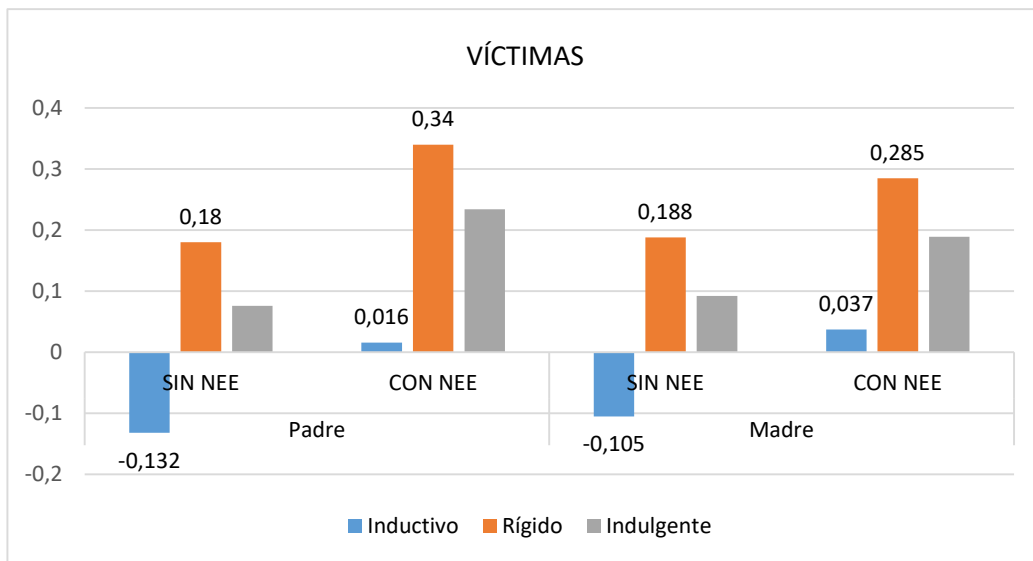


Tabla 3.4: Relación entre el maltrato-acoso del alumnado con NEE y sin NEE y el estilo educativo desde el punto de vista de los TESTIGOS.

	Padre		Madre	
	SIN NEE (n=1000)	CON NEE (n =77)	SIN NEE (n=1000)	CON NEE (n =77)
Inductivo	-0,102 ** (0,010)	0,125 (0,016)	-0,059 (0,003)	0,180 (0,032)
Rígido	0,165 ** (0,027)	0,256 * (0,066)	0,127 ** (0,016)	0,291 * (0,085)
Indulgente	0,059 (0,003)	0,055 (0,003)	0,074 * (0,005)	0,128 (0,016)

Significación: * < 0,05 ** < 0,01

Gráfico 3.4: Relación entre el maltrato-acoso del alumnado con NEE y sin NEE y el estilo educativo desde el punto de vista de los TESTIGOS.

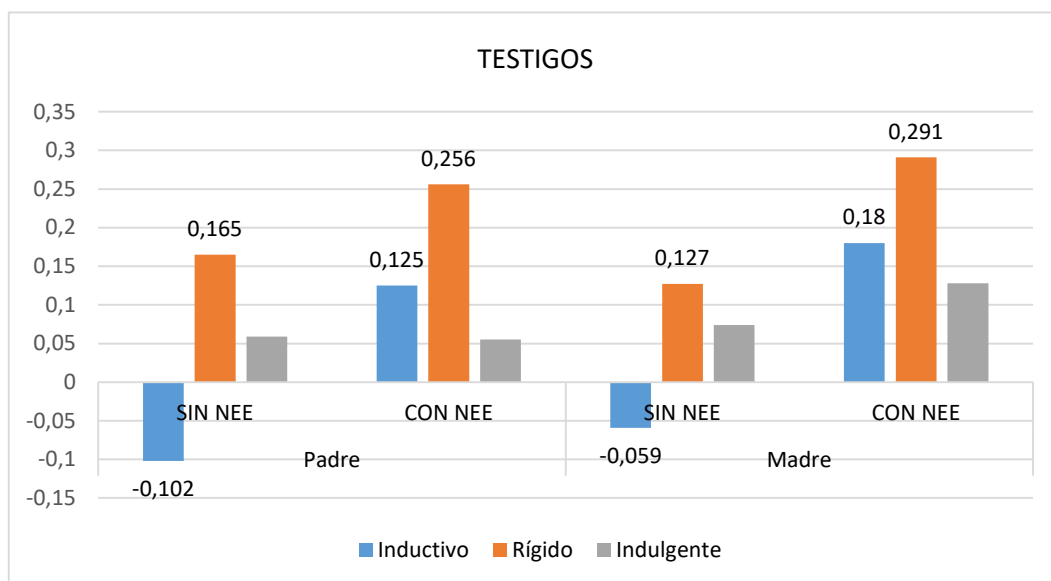
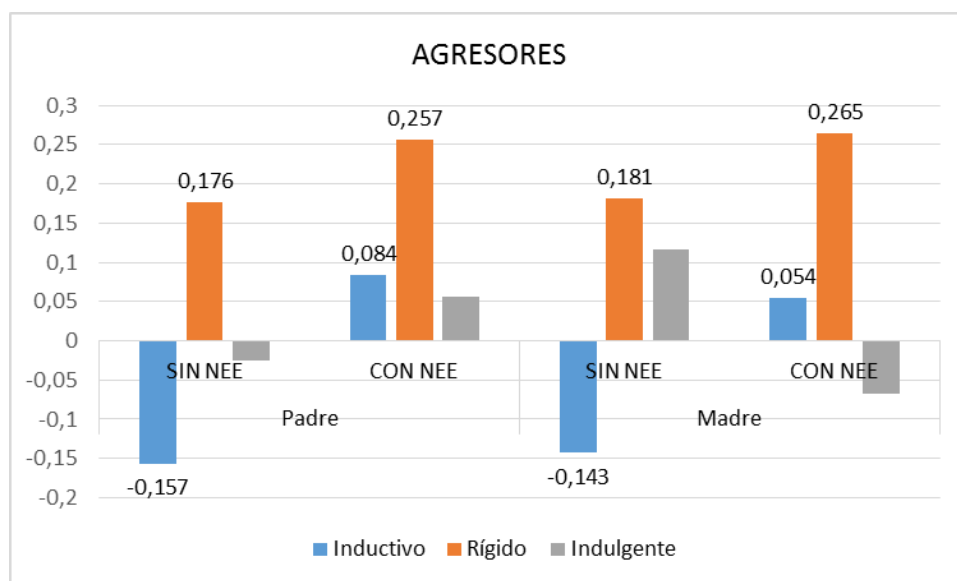


Tabla 3.5: Relación entre el maltrato-acoso del alumnado con NEE y sin NEE y el estilo educativo desde el punto de vista de los AGRESORES.

	Padre		Madre	
	SIN NEE (n=1000)	CON NEE (n =77)	SIN NEE (n=1000)	CON NEE (n =77)
Inductivo	-0,157 ** (0,025)	0,084 (0,007)	-0,143 ** (0,020)	0,054 (0,003)
Rígido	0,176 ** (0,031)	0,257 ** (0,066)	0,181 ** (0,033)	0,265 * (0,070)
Indulgente	-0,025 (0,000)	0,056 (0,003)	0,116 ** (0,013)	-0,068 (0,005)

Significación: * < 0,05 ** < 0,01

Gráfico 3.5: Relación entre el maltrato-acoso del alumnado con NEE y sin NEE y el estilo educativo desde el punto de vista de los AGRESORES.



Los resultados obtenidos son coherentes con la línea de investigación desarrollada por Parra y Oliva (2006) y Gómez y colaboradores (2016), quienes evidencian el efecto perjudicial que un elevado control psicológico genera en el ajuste del adolescente. Estos investigadores afirman que las actitudes parentales son más beneficiosas si van acompañadas de un buen humor, de una elevada promoción de la autonomía, limitando con ello, el uso de estrategias de control manipuladoras.

A resultados similares llegan los trabajos de Berkien y colaboradores (2012), Oliva y colaboradores (2008) y Steinberg (2001), y confirman esta idea, indicando que la situación más favorable para el adolescente es que ambos progenitores presenten el estilo democrático (inductivo).

Es cierto que en nuestra investigación no hemos podido encontrar relaciones significativas entre un estilo inductivo y la menor percepción del maltrato y acoso, pero si hay un hecho claro, es el estilo que provoca una relación inversa (valores de correlación negativos y no significativos) entre estilo educativo parental y percepción de maltrato y acoso.

Esto se aprecia claramente en los gráficos, al obtener coeficientes de correlación negativos en víctimas (gráfico 3.3: -0,132 padre y -0,105 madre), testigos (gráfico 3.4: -0,102 padre y -0,059 madre) y agresores (gráfico 3.4: -0,159 padre y -0,143 madre) del alumnado sin NEE, aunque no ocurre así en el alumnado con NEE. Esto nos hace suponer que el comportamiento ante las percepciones de maltrato y acoso es diferente entre un alumnado sin NEE y el alumnado con NEE, y este comportamiento está relacionado con el estilo educativo de los padres.

6.4. OBJETIVO 4

Analizar la relación entre las consecuencias emocionales y el maltrato y acoso entre iguales en el alumnado con NEE y sin NEE desde el punto de vista de las víctimas, testigos y agresores.

Para llevar a cabo este estudio se realizan dos análisis:

- Por un lado, se estudia la relación entre las consecuencias emocionales, expresada por la puntuación total obtenida en el instrumento CECAD y el maltrato y acoso según la puntuación total obtenida en el cuestionario adaptado del Defensor del Pueblo expresado por las víctimas, testigos y agresores (tabla y gráfico 4.1)
- Por otro lado, se analiza la relación entre las consecuencias emocionales (puntuación total) y cada una de las modalidades de maltrato y acoso expresada por las víctimas, testigos y agresores en el cuestionario adaptado del Defensor del Pueblo (tabla y gráfico 4.2).

En la tabla 4.1 se resume la relación entre las consecuencias emocionales obtenidas a través del instrumento CECAD y el maltrato-acoso en la población con NEE y sin NEE. Teniendo en cuenta los valores propuestos por Cohen, se somborean los valores de correlación que expresan un efecto medio (entre 0,24 y 0,36) y grande (0,37 y mayor). Los valores entre paréntesis expresan el coeficiente de determinación. Un aspecto muy importante según estos resultados es que existe una gran relación entre la manifestación de maltrato y acoso expresada por las víctimas sin NEE y las consecuencias emocionales que manifiestan en el cuestionario utilizado ($r_s=0,433$).

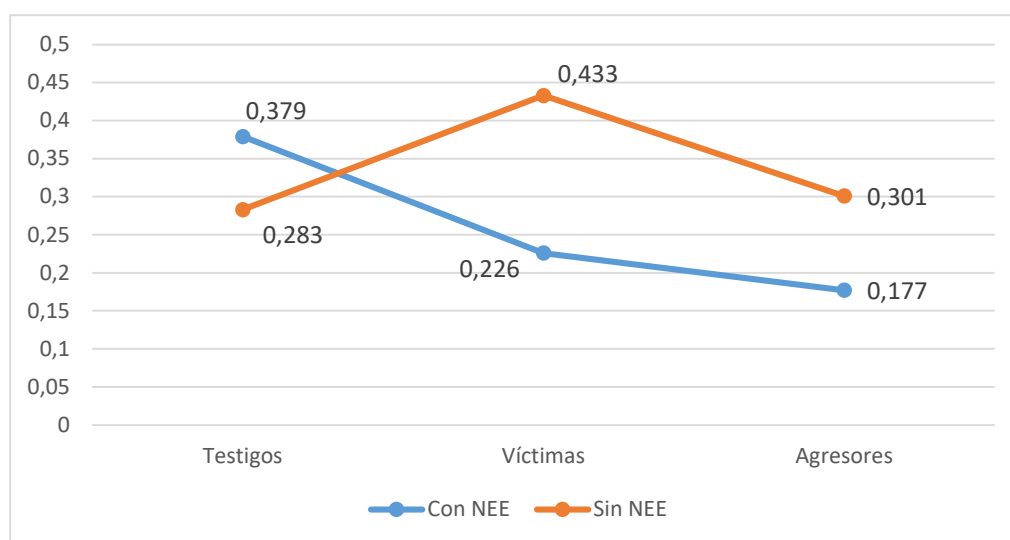
No obstante, esta fuerza en la relación no lo es tanto en las víctimas con NEE, aunque el valor de correlación es necesario tenerlo en cuenta ($r_s=0,226$). Otro hecho relevante, es la relación manifestada por los agresores sin NEE y las consecuencias emocionales ($r_s=0,301$). Consideramos que este valor implica que una parte importante, tanto de las víctimas como de los agresores manifiestan también alguna consecuencia emocional.

Tabla 4.1: Coeficientes de correlación de Spearman (r_s) entre consecuencia emocional y maltrato-acoso escolar desde el punto de vista de víctimas, testigos y agresores en alumnado con NEE y sin NEE.

	Con NEE	Sin NEE
Víctimas	0,226* (0,051)	0,433** (0,187)
Testigos	0,379** (0,144)	0,283** (0,081)
Agresores	0,177 (0,031)	0,301** (0,091)

Significación de r_s : * < 0,05 ** < 0,01

Gráfico 4.1: Coeficientes de correlación de Spearman (r_s) entre consecuencia emocional y maltrato-acoso escolar desde el punto de vista de testigos, víctimas y agresores en alumnado con NEE y sin NEE.



Como hemos afirmado, el valor de correlación más elevado se observa entre las víctimas sin NEE y consecuencias emocionales. En el gráfico de dispersión apreciamos esta tendencia, que aunque ligera, se da de manera cuantitativa ($r_s=0,433$).

Por otro lado, en un segundo estudio se especifica la relación entre consecuencias emocionales y las distintas modalidades de maltrato-acoso en el alumnado con NEE y sin NEE según las víctimas, los testigos y los agresores.

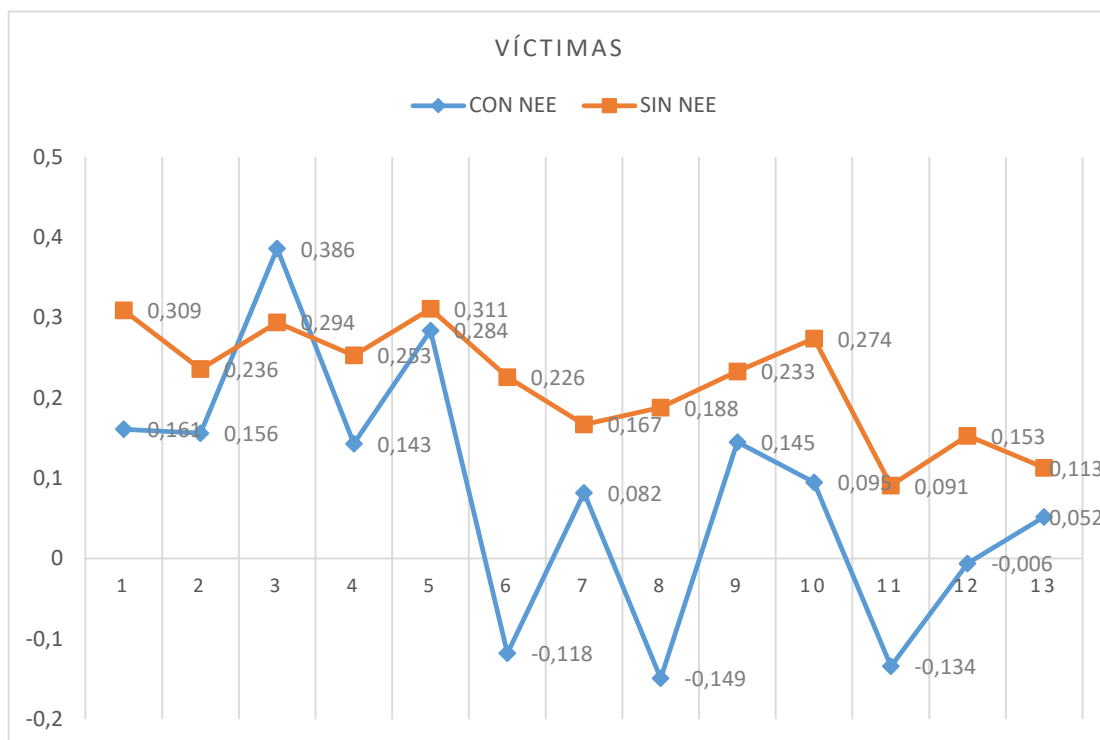
En la tabla 4.2 observamos un hecho relevante en relación con las víctimas, puesto que tanto en el alumnado con NEE y sin NEE, se obtienen correlaciones significativas. Las manifestaciones de la intensidad del maltrato y acoso de las víctimas con NEE y su relación con las consecuencias emocionales solo se dan en las acciones de *insultar* (0,386) y *hablar mal* (0,248). Mientras que en el alumnado sin NEE, en la mayoría de los tipos de maltrato y acoso se da una relación significativa con un tamaño del efecto medio (sombreados), siendo los más importantes los siguientes: *ignorar* (0,309), *insultar* (0,294) y *hablar mal* (0,311).

Tabla 4.2: Coeficientes de correlación de Spearman (r_s) entre consecuencias emocionales y cada una de las modalidades de maltrato-acoso en alumnado con NEE y sin NEE según las víctimas.

	Con NEE	Sin NEE
1. Me ignoran	0,161	0,309**
2. No me dejan participar	0,156	0,236**
3. Me insultan	0,386**	0,294**
4. Me ponen mote que me ofenden o ridiculizan	0,143	0,253**
5. Hablan mal de mí	0,284*	0,311**
6. Me esconden cosas	-0,118	0,226**
7. Me rompen cosas	0,082	0,167**
8. Me roban cosas	-0,149	0,188**
9. Me pegan	0,145	0,233**
10.Me amenazan solo para meterme miedo	0,095	0,274**
11.Me acosan sexualmente	-0,134	0,091**
12.Me obligan a hacer cosas con amenazas	-0,006	0,153**
13.Me amenazan con armas	0,052	0,113**

Significación de r_s : * < 0,05 ** < 0,01

Gráfico 4.2: Coeficientes de correlación de Spearman (r_s) entre consecuencias emocionales y cada una de las modalidades de maltrato-acoso en alumnado con NEE y sin NEE según las víctimas.



(*) Las distintas modalidades de acoso se expresan con los números del 1 al 13 según la tabla 4.2

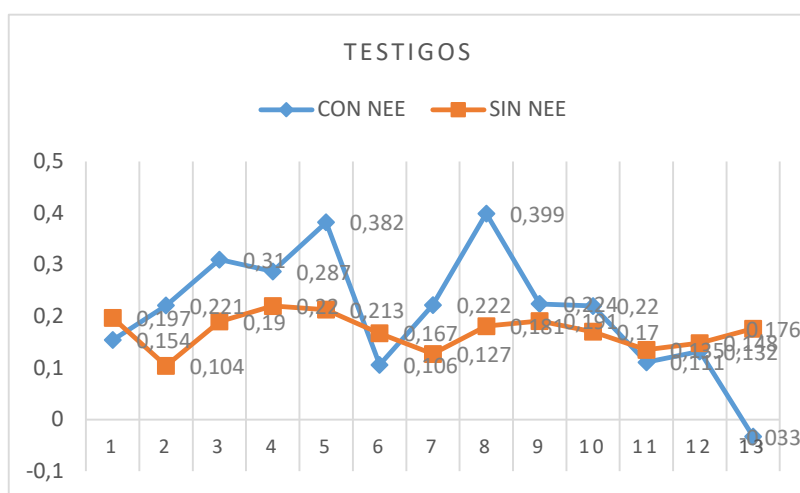
En la tabla 4.3 comprobamos dos hechos. En primer lugar, que según las manifestaciones del alumnado-testigo con NEE, no existe relación significativa entre el maltrato y acoso y las consecuencias emocionales entre alumnado. Y en segundo lugar, según lo expresado por el alumnado sin NEE, los coeficientes obtenidos son todos inferiores a 0,24, y por tanto no consideramos relevante el tamaño del efecto aunque el valor sea significativo.

Tabla 4.3: Coeficientes de correlación de Spearman (r_s) entre consecuencias emocionales y cada una de las modalidades de maltrato-acoso en alumnado con NEE y sin NEE según los testigos.

	Con NEE	Sin NEE
1. Me ignoran	0,154	0,197**
2. No me dejan participar	0,221	0,104**
3. Me insultan	0,310	0,190**
4. Me ponen mote que me ofenden o ridiculizan	0,287	0,220**
5. Hablan mal de mí	0,382	0,213**
6. Me esconden cosas	0,106	0,167**
7. Me rompen cosas	0,222	0,127**
8. Me roban cosas	0,399	0,181**
9. Me pegan	0,224	0,191**
10.Me amenazan solo para meterme miedo	0,220	0,170**
11.Me acosan sexualmente	0,111	0,135**
12.Me obligan a hacer cosas con amenazas	0,132	0,148**
13.Me amenazan con armas	-0,033	0,176*

Significación de r_s : * < 0,05 ** < 0,01

Gráfico 4.3: Coeficientes de correlación de Spearman (r_s) entre consecuencias emocionales y cada una de las modalidades de maltrato-acoso en alumnado con NEE y sin NEE según los testigos.



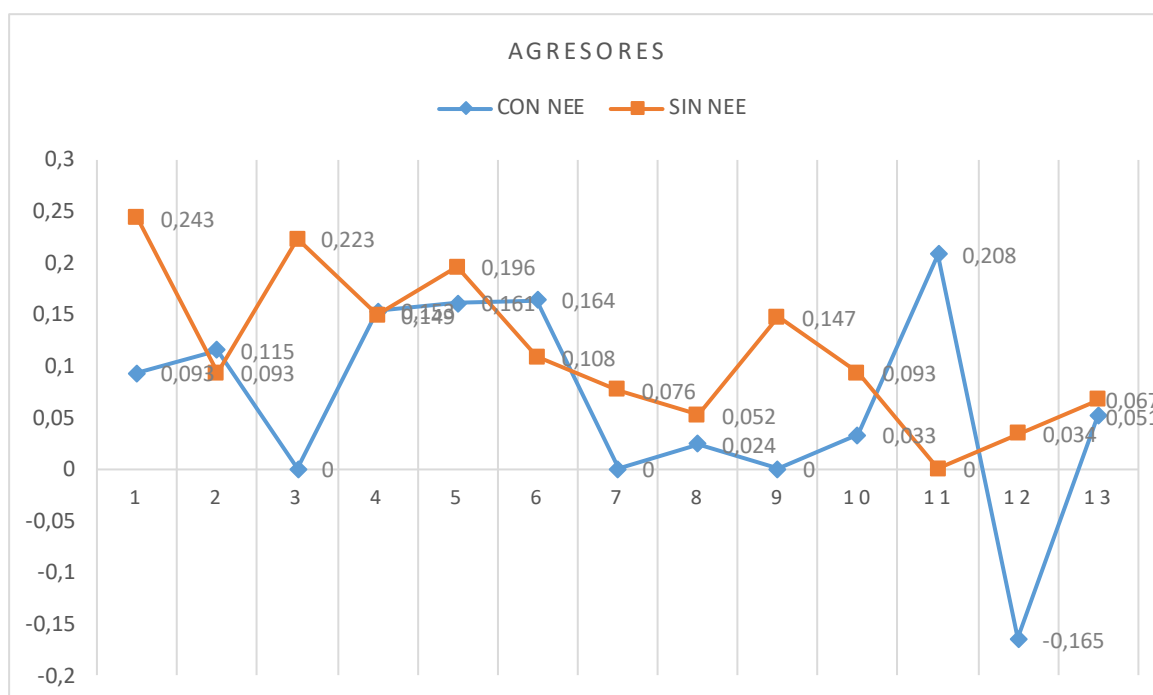
En la tabla 4.4 solo apreciamos un solo coeficiente de correlación relevante respecto de los agresores sin NEE. Los resultados indican que existe una relación entre la acción de ignorar y consecuencias emocionales (0,243), aunque pensamos que esta manifestación aislada no nos da muchas garantías sobre la relación entre la expresión de los agresores sobre el maltrato y acoso y las consecuencias emocionales.

Tabla 4.4: Coeficientes de correlación de Spearman (r_s) entre consecuencias emocionales y cada una de las modalidades de maltrato-acoso en alumnado con NEE y sin NEE según los agresores.

	Con NEE	Sin NEE
1. Me ignoran	0,093	0,243**
2. No me dejan participar	0,115	0,093**
3. Me insultan	0,256*	0,223**
4. Me ponen mote que me ofenden o ridiculizan	0,153	0,149**
5. Hablan mal de mí	0,161	0,196**
6. Me esconden cosas	0,164	0,108**
7. Me rompen cosas	0,263*	0,076*
8. Me roban cosas	0,024	0,052
9. Me pegan	0,270*	0,147**
10. Me amenazan solo para meterme miedo	0,033	0,093**
11. Me acosan sexualmente	0,208	0,000
12. Me obligan a hacer cosas con amenazas	-0,165	0,034
13. Me amenazan con armas	0,051	0,067*

Significación de r_s : * < 0,05 ** < 0,01

Gráfico 4.4: Coeficientes de correlación de Spearman (r_s) entre consecuencias emocionales y cada una de las modalidades de maltrato-acoso en alumnado con NEE y sin NEE según los agresores.



CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

- 7.1. Frecuencia del maltrato y el acoso escolar del alumnado con NEE y sin NEE.
- 7.2. Frecuencia del maltrato y acoso escolar en función del *nivel educativo, género y titularidad del centro* educativo diferenciando el alumnado con NEE y sin NEE.
- 7.3. Relación entre maltrato y acoso escolar y las percepciones de los hijos en los estilos educativos de los padres en el alumnado con NEE y sin NEE.
- 7.4. Relación entre las consecuencias emocionales y el maltrato y acoso escolar en el alumnado con NEE y sin NEE.

7.1. Frecuencia de maltrato y acoso escolar en el alumnado con NEE y sin NEE

Hipótesis 1: *El alumnado-víctima con NEE percibe más frecuencia de acoso que el alumnado sin NEE.*

Los análisis demuestran que la frecuencia total de maltrato y/o acoso (representada por el porcentaje medio de frecuencia de los distintos tipos de maltrato y/o acoso) es del 22,7 % en el alumnado con NEE, mientras que el resto del alumnado muestra un 17,8 %. En concreto, la opinión expresada por el alumnado con NEE manifiesta porcentajes significativamente superiores en comparación con el resto del alumnado en los siguientes tipos de maltrato: *me ignoran, no me dejan participar, me insultan, hablan mal de mí, me rompen cosas, me amenazan solo para meterme miedo, me obligan a hacer cosas con amenazas, me amenazan con armas.*

En ningún tipo de maltrato o acoso, las víctimas sin NEE manifiestan porcentajes significativamente superiores al alumnado con NEE.

Por tanto, los resultados obtenidos de frecuencia total del maltrato y/o acoso en 22,7 y 17,8 son moderadamente aproximados a los obtenidos en las investigaciones señaladas, especialmente en comparación con la población española.

Hipótesis 2: *El alumnado-víctima expresa que los tipos de maltrato más frecuentes son de modalidad verbal frente a los de agresión física y agresión indirecta, y no existe diferencia significativa entre el alumnado con NEE y sin NEE.*

En un segundo análisis se considera cuáles son los tipos de maltrato y acoso más frecuentes. Comprobamos que los tipos de maltrato o acoso más frecuentes son de tipo verbal (*insultar, hablar mal, poner motes*). Mientras que los tipos de acoso menos frecuentes son los relacionados con la agresión física directa o indirecta (*pegar, romper cosas, acosar sexualmente o amenazar con armas*). Además, comprobamos que existe una tendencia similar en el tipo de maltrato expresado por las víctimas, tanto del alumnado con NEE como sin NEE.

Observamos que los porcentajes de los tipos de maltrato ordenados de mayor a menor, que según la definición que se dio en la parte teórica corresponde a aquella frecuencia señalada como “A veces”; es decir, puntualmente.

Apreciamos mayor frecuencia en tipos de maltrato relacionados con la agresión verbal (*insultar, hablar mal, poner motes*), con la exclusión social (*ignorar, no dejar participar*) y

con la agresión física indirecta (*esconder cosas y robar*) que con la agresión física directa (*amenazar, pegar,...*).

Comprobamos una diferencia entre el alumnado con NEE y sin NEE en relación con las características de la frecuencia total y del maltrato (puntual). En el caso de la frecuencia total del acoso, el tipo de agresión se da de manera bastante similar en alumnado con NEE y sin NEE. Sin embargo, las agresiones sociales y físicas (directas e indirectas) ocupan los primeros puestos en los porcentajes, algo que no se había observado con anterioridad. Estas diferencias podrían ser explicadas por una escalada en la agresión hacia tipos de acciones de menor a mayor gravedad: primero la agresión verbal indirecta, después la agresión verbal directa, después la exclusión social directa; y por último, cuando se mantienen las agresiones a lo largo de tiempo, aumenta la frecuencia de las agresiones físicas indirectas y directas.

Hipótesis 3:

El alumnado-testigo con NEE percibe más frecuencia de acoso que el alumnado sin NEE.

Observamos diferencias importantes en algunos de los tipos de maltrato o acoso desde el punto de vista de los testigos. Los porcentajes del alumnado-testigo con NEE son significativamente superiores al resto del alumnado en los siguientes tipos: *esconderle cosas, pegarle, acosarle sexualmente y amenazarle con armas*. Estos resultados apoyan los resultados de Martos y del Rey (2013), los valores más altos pertenecen al alumnado con NEE en general.

Por su parte, desde el punto de vista de los testigos, el alumnado sin NEE obtiene porcentajes más altos de maltrato o acoso en los siguientes tipos: *no dejarle participar o insultarle*.

Este aspecto queda reflejado en la obra de Cuadrado y colaboradores (2010) y León y colaboradores (2011) donde la agresión verbal entre ellas (*insultar*) y la manifestación de exclusión social (*no dejarle participar*) se considerarían de las de mayor intensidad en el maltrato, según los testigos.

La percepción del alumnado-testigo con NEE, es superior en un mayor número de aspectos que el resto del alumnado. Además, se observa que los tipos de maltrato o acoso son de mayor gravedad en el alumnado con NEE que en el resto. De hecho, *insultar* o *no dejar participar* no son acciones tan graves como *agredir físicamente, acosarle sexualmente o amenazarle con armas*. Por tanto, podríamos plantearnos si será diferente la percepción del concepto del maltrato o el acoso para el alumnado con NEE y sin NEE.

Hipótesis 4:

El alumnado-testigo expresa que los tipos de maltrato más frecuentes son de modalidad verbal frente a los de agresión física y agresión indirecta, y no existe diferencia significativa entre el alumnado con NEE y sin NEE.

Desde el punto de vista de los testigos, comprobamos que los tipos de maltrato o acoso más frecuentes son de tipo verbal (*insultar, hablar mal, poner motes*). Mientras que los tipos de acoso menos frecuentes son los relacionados con la agresión física directa o indirecta (*pegar, romper cosas, acosar sexualmente, amenazar con armas,...*). A partir del coeficiente de contingencia comprobamos una elevada asociación entre las modalidades de maltrato observado por los testigos en el alumnado con NEE y sin NEE. Es decir, prácticamente se repite el mismo tipo de maltrato o acoso observados por unos u otros alumnos.

La frecuencia del tipo de maltrato ordenados de mayor a menor según los testigos tanto en el alumnado con NEE como sin NEE son los de tipo verbal y social (*ignorar, hablar mal, no dejar participar*). No obstante, acciones como *pegar* o *esconderle cosas* es visto por los testigos con mayor frecuencia que el percibido como víctimas.

En relación con la frecuencia del acoso comparando los porcentajes entre el alumnado con NEE y sin NEE comprobamos que es prácticamente idéntico el tipo de acoso entre un alumnado y otro. Por tanto, podemos afirmar que desde el punto de vista de los testigos, el tipo de acoso expresado por el alumnado con NEE y sin NEE es muy similar.

Hipótesis 5:

El alumnado-agresor con NEE percibe más frecuencia de acoso que el alumnado sin NEE.

Desde el punto de vista de los agresores, se observan diferencias significativas solo en dos aspectos: *lo ignoro* y *no le dejo participar*. Se advierte que los agresores sin NEE ignoran con más frecuencia al alumnado (41,0 %) que el alumnado con NEE (24,7 %). Por su parte, *no dejarle participar* es una actitud más frecuente en los agresores con NEE (20,8 %) que del alumnado sin NEE (17,0%). Estos son porcentajes similares a los obtenidos por Garaigordobil y Oñederra (2008).

León y colaboradores (2011), en la investigación comparativa de centros de ESO en Extremadura y el Informe del Defensor del Pueblo (2007) refiere este mismo hecho, destacando una mayor frecuencia en conductas de exclusión social (*no dejarle participar*) y agresión verbal (*hablar mal de él*). Igualmente en el trabajo de Gómez, León y Felipe (2011), el porcentaje en las diferentes situaciones de acoso entre iguales, en la

modalidad de los agresores, resalta la agresión verbal (*le pongo motes*) y agresiones físicas indirectas (*le robo cosas*).

Para Avilés y Monjas (2005) el 6,4% de chicos portugueses manifiestan conductas de acoso, como agresores, frente a los 5,8% de los españoles. Afirman igualmente que la diversidad de las cifras se ve limitada por las distintas situaciones de enfoque a la hora de la evaluación así como por los diversos instrumentos de evaluación usados (Cerezo, 2006). Independientemente de las dificultades que suscita el empleo de distintos instrumentos para comparar los trabajos sobre la temática *bullying*, es un hecho innegable que el problema existe y hay que ocuparse en buscar soluciones.

Hipótesis 6:

El alumnado-agresor expresa que los tipos de maltrato más frecuentes son de modalidad verbal frente a los de agresión física y agresión indirecta, y no existe significativa entre el alumnado con NEE y sin NEE.

Los agresores expresan que insultar, ignorar, hablar mal de él o ella y poner motes son los tipos de acoso más frecuentemente se llevan a cabo (entre un 25 y un 40 % aproximadamente). Se trata de acciones verbales o exclusión social indirecta. Mientras que acciones físicas directas como *esconder cosas, no dejarle participar* o *pegar* se produce entre un 12 % y un 21 % de las situaciones de acoso. Las acciones menos frecuentes son las más violentas (*romper, robar, amenazar, acosar sexualmente o amenazar con armas*). Esto también es coherente con el trabajo de Garaigordobil y Oñederra (2008), al existir un porcentaje menor en acciones físicas directas como “*le pego*” de 7,3% a 5,3%.

Los tipos de maltrato más y menos frecuentes según los agresores son coincidentes en el orden tanto en el alumnado con NEE como sin NEE. Lo que varían lógicamente son los porcentajes, puesto que en este caso, se presenta cuando el tipo de violencia se da “A veces”. Los porcentajes son similares entre el alumnado con NEE y sin NEE, excepto en la acción de *ignorar* que se da dos veces más en el alumnado sin NEE

El porcentaje de alumnado con NEE prácticamente duplica al alumnado sin NEE en agresiones verbales (insultar, hablar mal de él o ella, poner motes), igualmente el alumnado agresor con NEE superan a los porcentajes sin NEE en agresiones directas como *esconder cosas, romper cosas*. Estos resultados son coincidentes con los estudios de Rose, Monda-Amaya y Espelage (2011); Kaukiainen y colaboradores (2002) y Whitney y colaboradores (1994), concluyendo que, en general, los estudiantes con NEE exhiben más comportamientos de agresión-intimidación que los estudiantes sin NEE, aproximadamente el doble de veces.

Es posible, que la causa de esta actuación pudiera estar relacionada por una interpretación errónea de los estímulos sociales debido a deficiencias en el

procesamiento de la información social (Burks, Laird, y Dodge, 1999; Crick y Dodge, 1994 y 1996; Dodge y colaboradores, 2003 y Sabornie, 1994).

En general, los resultados obtenidos en nuestra investigación son bastantes semejantes a los obtenidos en el Informe Cisneros X (Oñate y Piñuel, 2006; Cerezo, 2009) al señalar que la frecuencia del acoso a nivel estatal tenía unos resultados inquietantes: del 23,3 % de los 25.000 escolares encuestados, que dicen haber padecido en alguna ocasión acoso —físico o psicológico— por compañeros de clase.

En este sentido, realmente parecen cifras alarmantes, pero debemos tener en cuenta que tanto el porcentaje obtenido en este objetivo de nuestra investigación como en el Informe Cisneros, se suman todos los porcentajes, incluidos aquellos que representan situaciones de agresión puntual, que en nuestro caso, son los señalados como “A veces”.

Si descartamos el porcentaje de aquellos que responden a la opción “A veces”, que constituye el 14 % (14,3 % en sin NEE, y 14,0 % en con NEE), obtendríamos cifras similares a las referidas en otras investigaciones (Avilés, 2006; Defensor del pueblo 1999 y 2007; Fonzi y colaboradores, 1999; Ortega y Mora-Merchán, 2000; Cuadrado y colaboradores, 2011; León 2011; Avilés, 2011; Cerezo y colaboradores, 2015) que lo situaría entre un 4 % y un 9 %. Estos resultados son coherentes con el estudio de Almeida y colaboradores (2008) que plantea una frecuencia del 6,1 % en la población portuguesa, y la de Avilés (2008) con un 7,6% de frecuencia en la población española.

Por otro lado, entre el 28% y el 32% de los escolares estadounidenses experimentan algún nivel de victimización en la escuela durante uno de los semestre (Avilés y Monjas, 2005; Dinkes, Cataldi, Kena, y Baume, 2006; Garaigordobil y Oñederra, 2008; Robers, Zhang, Truman, y Snyder, 2010; Rose y colaboradores, 2011).

En el trabajo de Martos y del Rey (2013), el porcentaje de la muestra global fue del 36,9%, mientras que el del alumnado con NEE fue del 55,6%. Estos altos porcentaje pueden deberse a las características de la muestra que aun siendo de 627 alumnos estos estaban concentrados en dos únicos institutos y el bajo número total de alumnado con NEE, que era de 19. Igual que en nuestra investigación, no hay diferencias significativas al comparar la población con NEE y sin NEE en los niveles de implicación en acoso escolar.

Se destacan los insultos y amenazas como los tipos de agresión más importantes en educación primaria, y en secundaria la exclusión social como la forma de agresión más común (Informe del Defensor del Pueblo, 2007; León y colaboradores 2006; Cerezo y colaboradores 2009; Cuadrado y colaboradores, 2011; Gómez y colaboradores 2011; Villalobos y colaboradores, 2014; Piña y colaboradores (2014); León y colaboradores 2015).

Para Rose, Monda-Amaya y Espelage, 2011, los estudiantes con NEE a menudo manifiestan abuso verbal e indirecto, referido a las formas relacional, emocional, social, como las representaciones más frecuentes de acoso escolar (Dawkins, 1996; Langevin

y colaboradores, 1998; O'Moore y Hillery, 1989; Llewellyn., 2000; Marini y colaboradores, 2001; Little, 2002; Norwich y Kelly, 2004;).

7.2. Frecuencia del maltrato y acoso escolar en función del nivel educativo, género y titularidad del centro educativo diferenciando el alumnado con NEE y sin NEE

Hipótesis 7:

Según las víctimas con NEE y sin NEE el porcentaje medio de maltrato y acoso es superior en 6° de educación primaria frente a 1° de ESO.

No apreciamos diferencias significativas en ningún tipo de maltrato en función de los niveles analizados, pero sí observamos que el alumnado con NEE en 1° ESO tiene porcentajes más elevados en algunos de los tipos de acoso o maltrato. Por ejemplo, es llamativo que *insultar*, *poner motes* e *ignorar* sean las acciones más frecuentes en 1° de ESO que en 6°.

Esto nos hace pensar que podría darse un cambio en contra del alumnado con NEE al pasar del colegio al instituto, y podría experimentarse un aumento del maltrato o acoso en este alumnado. Insistimos en que no podemos demostrar diferencias significativas entre los cursos académicos, pero observamos que el promedio de acoso se da más en 1° ESO (9,8 %) que en 6° (6,8 %). Este resultado contrasta con los promedios de acoso del alumnado sin NEE, cuyos porcentajes de 1° ESO y 6° son respectivamente 3,0 y 4,2. Por tanto, apreciamos un porcentaje superior de acoso en las víctimas con NEE frente a las víctimas sin NEE, y más en 1° de ESO que en 6° de educación primaria.

En cuanto al alumnado sin NEE, los de 6° de educación primaria manifiestan porcentajes significativamente superiores en comparación con el alumnado de 1° ESO en los siguientes tipos de maltrato: *me ignoran*, *no me dejan participar*, *me ponen motes que me ofenden o ridiculizan*, *me pegan*.

Esto nos lleva a pensar que la prevención del acoso debería plantearse en momentos previos a la entrada en el instituto.

En el estudio realizado por Benítez y Justicia (2006), se analizan muestras aleatorias de estudiantes de educación primaria y de educación secundaria sobre la problemática *bullying* destacando que está presente en todos los niveles analizados, con una incidencia del 23% en educación primaria y el 22,2% en educación secundaria, siendo

los últimos cursos de educación primaria y los primeros de la secundaria obligatoria los que registran mayor incidencia (Cerezo, 2009), y estos resultados concuerdan con los obtenidos en nuestro estudio.

Hipótesis 8:

Según las víctimas con NEE y sin NEE el porcentaje medio de maltrato y acoso es superior en los chicos frente a las chicas.

En cuanto a las víctimas con NEE comprobamos que no existen diferencias significativas en función del género en el total de frecuencia del maltrato en ninguna de las modalidades. Mientras que en las víctimas sin NEE existen diferencias significativas en función del género a favor de los chicos en el total de frecuencia del maltrato en las siguientes modalidades: *no me dejan participar, me insultan, me pegan y me amenazan.*

Otro trabajos, como el de McDougall y Vaillancourt (2015) proporciona un examen crítico de la investigación sobre el impacto de la victimización entre pares durante los años de infancia y adolescencia, y refieren que presumiblemente por miedo a represalias o ridiculización, tanto los chicos como las chicas participan en todas las formas de intimidación, pero las diferencias de género son incuestionables, siendo mayor la participación de los niños en el acoso físico (Björkqvist, Lagerspetz, y Kaukiainen, 1992; Cook y colaboradores, 2010; León y Colaboradores, 2011).

Además, los alumnos están más comprometidos que las alumnas, principalmente como agresores, dato frecuente en casi todas las investigaciones, mientras que las chicas suelen ser víctimas de las agresiones y en ocasiones víctimas-provocadoras (Björkqvist, Lagerspetz, y Kaukiainen, 1992; Benítez y Justicia, 2006; Zurita y colaboradores, 2014; Avilés y Monjas, 2005; Defensor del Pueblo, 2007; Cerezo 2009; Romera y colaboradores 2011).

En un trabajo de revisión sobre *bullying*, Hymel y Swearer (2015) citan a Sourander, Helstelä, Helenius y Piha (2000) que refieren un 12% de los niños y un 6% de las niñas como víctimas de intimidación de 8 a 16 años. Algunos estudios muestran tasas más altas de intimidación verbal y *ciberacoso* entre las niñas (Defensor del Pueblo, 2007; Gázquez, Cangas, Pérez, Padilla y Cano, 2007; Gázquez, Pérez-Fuentes, Lucas y Palenzuela, 2008; Cerezo, 2009; Gázquez et al., 2010; Vaillancourt, Trinh, y colaboradores, 2010; DeVoe y Bauer, 2011; Zurita y colaboradores, 2014; Piñero y colaboradores, 2014), pero las diferencias sexuales no surgen en todos los estudios (Kokkinos y Panayiotou, 2004; Storch, Brassard, y Masia-Warner, 2004, Marsh y colaboradores, 2011, Prinstein, Boergers, y Vernberg, 2001, Slonje y Smith, 2003).

Hipótesis 9:

Según las víctimas con NEE y sin NEE el porcentaje medio de maltrato y acoso es similar en centros públicos y centros concertados.

Según las víctimas sin NEE, los porcentajes de frecuencia del maltrato y acoso son muy similares en función de la titularidad del centro. Solo en la modalidad de *no me dejan participar* el porcentaje es significativamente superior en los centros concertados (20,1%) que en los públicos (16,0%). Por su parte, en cuanto al alumnado con NEE comprobamos que no hay diferencias significativas en los porcentajes de las distintas modalidades de maltrato y acoso, a pesar de las diferencias entre algunos porcentajes. Como se argumentó en resultados precedentes, la explicación que damos a este hecho podría ser debido a la baja muestra.

Al comparar entre centros públicos y concertados se han manifestado diferencias en las conductas agresivas, siendo superiores algunas de ellas en los alumnos de centros públicos, excepto en alguna conducta de agresión verbal, superior en alumnos de centros concertados.

Respecto a la victimización no se encontraron diferencias (Piñero y colaboradores, 2014). En nuestro trabajo los porcentajes de incidencia son estadísticamente similares en la mayoría de las manifestaciones de violencia en los centros públicos y concertados. No obstante, se aprecian porcentajes significativamente más elevados en las modalidades de *ignorar y hablar de él/ella* en los centros concertados, coincidiendo con el estudio estos autores.

Para el Informe del Defensor del Pueblo (2007) los estudios que han afrontado este aspecto, según el tipo de centro, no han hallado diferencias significativas. Por su parte, Zurita y colaboradores (2014), confirmaron mayor índice de victimización en los centros concertados/privados que en los públicos, recogido en el Informe Reina Sofía (Serrano e Iborra, 2005) o en el de Jiménez y colaboradores (2008).

Hipótesis 10:

Según los testigos con NEE y sin NEE el porcentaje medio de maltrato y acoso es superior en 6º de educación primaria frente a 1º de ESO.

En cuanto al alumnado con NEE, comprobamos similares porcentajes en los distintos tipos de maltrato y acoso, a excepción de *insultarle*, acción que se observa más en 6º de educación primaria que en 1º ESO. Por su parte, comprobamos que los testigos sin NEE observan más frecuencia del maltrato y acoso en 1º de ESO, a excepción de algunas modalidades (*ignorar, pegar y amenazar con armas*). Por otro lado, y sumando los porcentajes de acoso, los resultados reflejan un porcentaje de acoso mayor en el

alumnado con NEE (19,8 % en 6° Primaria y 27,3 % en 1° de ESO) frente al alumnado sin NEE (17,3 % en 6° de educación primaria y 22,3% en 1° ESO).

Hipótesis 11:

Según los testigos con NEE y sin NEE el porcentaje medio de maltrato y acoso es superior en los chicos frente a las chicas.

En general, los porcentajes de frecuencia total son muy similares en unas modalidades u otras, incluso cuando se encuentran diferencias significativas. Tan solo percibimos un porcentaje superior en la modalidad de *amenazar con armas* que se observa más en chicos (7,8%) que en chicas (2,4%) sin NEE. Los resultados reflejan porcentajes similares de acoso en el alumnado con NEE apreciado tanto por chicos (24,2%) como por chicas (24,9%), igualmente los resultados porcentuales observados por el alumnado sin NEE son casi idénticos (20,2 % en hombres y 20,1% en mujeres). Sin embargo, y en general los testigos expresan un porcentaje ligeramente superior de frecuencia total en el alumnado con NEE frente al resto, no existiendo diferencias entre chicos y chicas.

Hipótesis 12:

Según los testigos con NEE y sin NEE el porcentaje medio de maltrato y acoso es similar en centros públicos y centros concertados.

Comprobamos que son varios las modalidades de maltrato o acoso en las que existen diferencias significativas. Así, excepto en *insultar, poner motes y hablar mal de él/ella* que según la manifestación de los testigos sin NEE se da más en los centros concertados, en otras modalidades como *romper cosas, esconder cosas, amenazar y obligar con amenazas*, se observa por los testigos con más frecuencia en los centros públicos que en los concertados.

Los testigos con NEE no manifiestan diferencias en la frecuencia de las distintas modalidades de acoso, a excepción de *esconder cosas*, que se da más en centros públicos (75,8%) que en los concertados (33,4%). En cuanto al alumnado sin NEE, el porcentaje de acoso es mayor en los centros públicos (21,1%) que en los concertados (15,2%). Y por su parte, el porcentaje de acoso expresado por los testigos con NEE es mayor en los centros concertados (6,7%) que en los públicos (3,2%).

Hipótesis 13:

Según los agresores con NEE y sin NEE el porcentaje medio de maltrato y acoso es superior en 6° de educación primaria frente a 1° de ESO.

Los agresores manifiestan frecuencias totales similares en función del nivel educativo, excepto en la acción de *ignorar*, en cuya modalidad el alumnado agresor de 6° de educación primaria con NEE manifiesta un porcentaje de frecuencia del 37,9%, mientras que el de 1° de ESO manifiesta el 16,7%.

En cuanto al acoso, el promedio es superior en el alumnado con NEE tanto en 6° (5,8%) como en 1° de ESO (4,7%) en comparación con el alumnado sin NEE, que se da un 2,7% en 6° y un 2,3% en 1° de ESO según los agresores.

Hipótesis 14:

Según los agresores con NEE y sin NEE el porcentaje medio de maltrato y acoso es superior en los chicos frente a las chicas.

Los agresores sin NEE manifiestan diferencias entre las distintas modalidades de maltrato y acoso en función del género. En la mayoría de las modalidades, la frecuencia es superior en chicos que en chicas, excepto en *hablar mal de él/ella*, que es superior en mujeres que en hombres sin NEE.

Los porcentajes de frecuencia total según lo expresan los agresores con NEE son estadísticamente iguales entre chicos (16,8%) y chicas (14,0%). Sin embargo, la frecuencia porcentual de acoso es ligeramente mayor en el alumnado con NEE en chicos (4,4%) frente a las chicas (3,1%), aunque estas diferencias no son significativas.

Hipótesis 15:

Según los agresores con NEE y sin NEE el porcentaje medio de maltrato y acoso es similar en los centros públicos y los centros concertados.

Los porcentajes de frecuencia total son estadísticamente similares en la mayoría de las manifestaciones de violencia en los centros públicos (15,7 %) y concertados (20,0 %), según lo expresado por el alumnado sin NEE. No obstante, se aprecian porcentajes significativamente más elevados en las modalidades de *ignorar* y *hablar de él/ella* en los centros concertados.

En cuanto al alumnado con NEE, los porcentajes de la frecuencia de violencia en sus distintas modalidades son similares en todas las modalidades, excepto en *ignorar*, siendo mayor en los centros concertados (33,4%) que en los públicos (22,5%). Sin embargo, no existen diferencias significativas en cuanto al porcentaje promedio medio entre los centros públicos (15,6 %) y concertados (16,0 %).

En cuanto al acoso escolar, comprobamos que el promedio de acoso es superior en el alumnado con NEE tanto en los centros públicos (3,4%) como concertados (5,7%) en comparación con el alumnado sin NEE, que se da un 2,3% en los públicos y un 3,4% en los concertados según la manifestación de los agresores.

7.3. Relación entre maltrato y acoso escolar y las percepciones de los hijos en los estilos educativos de los padres en el alumnado con NEE y sin NEE

Hipótesis 16:

Existe relación entre el maltrato y acoso del alumnado sin NEE y con NEE y el afecto-comunicación percibido por los hijos-as, desde el punto de vista de las víctimas, los testigos y los agresores.

No encontramos una relación clara entre la percepción del afecto, interés y comunicación de los padres que manifiestan sus hijos y la valoración del maltrato-acoso escolar ni cómo víctimas ni como agresores, aunque queda demostrada una baja relación del alumnado como testigo. La observación de la violencia por parte de los testigos es un hecho habitual entre el alumnado, de ahí la importancia de los observadores o testigos tanto en la prevención, detección e intervención.

Podría contrastar estos resultados con los obtenidos por Povedano y colaboradores (2011) que muestran una relación significativa y negativa, aunque débil, entre la victimización escolar y el clima familiar. Igualmente, la investigación de Varela, Ávila y Martínez (2013), demuestra cierta continuidad entre los conflictos que acontecen en el ámbito familiar y, sobre todo, las dificultades en la comunicación, un aspecto clave para la resolución positiva de los conflictos familiares, y los que sufren los adolescentes en las relaciones con los iguales.

Existen investigaciones que demuestran que el afecto y comunicación que expresan los hijos de sus madres se corresponde con la victimización (Olweus, 1978); mientras que, especialmente, el rechazo, la aversión y la crítica que aprecian los hijos, sobre todo del padre, configurarían un factor de riesgo en la agresión junto a la falta de afecto y comunicación de la madre (Martínez y colaboradores, 2012; León y colaboradores,

2015). No obstante, y desde el punto de vista de los agresores, esta relación se observa en el alumnado sin NEE, resultados coincidentes con los hallados en diferentes trabajos (Martínez, y colaboradores, 2009; Valdés, Carlos y Torres, 2012; Valdés, Yáñez y Martínez, 2013; Jiménez y Ovejero, 2013; Ramírez y colaboradores, 2015) pero no con NEE, cuyos valores del tamaño del efecto son pequeños.

Hipótesis 17:

Existe relación entre el maltrato y acoso del alumnado sin NEE y con NEE y la crítica-rechazo percibido por los hijos, desde el punto de vista de las víctimas, los testigos y los agresores.

Podríamos afirmar que existe una relación significativa entre la percepción de la *crítica-rechazo* por parte de los padres y la valoración del maltrato-acoso escolar realizado por las víctimas (con NEE y sin NEE) y los agresores sin NEE, aunque la relación es media o típica (cercano a una correlación de 0,30 en ambos casos).

Estos resultados son coherentes con la investigación de León y colaboradores (2015): los agresores y los agresores/víctimas se caracterizan por percibir rechazo y crítica, especialmente del padre, y poco afecto y comunicación de sus madres. Sin embargo, los resultados encontrados en nuestra investigación no demuestran claras diferencias entre padres y madres, sino de ambos.

Es decir, hay una relación baja pero significativa entre las víctimas de maltrato y acoso (con NEE y sin NEE) y de agresores sin NEE, y la percepción de *crítica-rechazo* por parte del padre y de la madre.

Desde el punto de vista de los agresores sin NEE, los resultados son coincidentes con los hallados en otros trabajos (Martínez, y colaboradores, 2009; Valdés, Carlos y Torres, 2012; Valdés, Yáñez y Martínez, 2013; Jiménez y Ovejero, 2013; Ramírez y colaboradores, 2015).

Hipótesis 18:

Existe relación entre el maltrato y acoso del alumnado sin NEE y con NEE y el estilo educativo percibido por los hijos, desde el punto de vista de las víctimas, los testigos y los agresores.

El estilo educativo *rígido* percibido por los hijos está relacionado con una mayor percepción del maltrato y acoso, tanto desde el punto de vista de las víctimas, testigos y agresores, aunque tan solo en el alumnado con NEE.

Los resultados obtenidos son coherentes con la línea de investigación desarrollada por Parra y Oliva (2006) y también por el trabajo de Gómez y colaboradores (2016), quienes evidencian el efecto perjudicial que un elevado control psicológico genera en el ajuste del adolescente, posiblemente porque las actitudes parentales son más beneficiosas si van acompañadas de un buen humor, de una elevada promoción de la autonomía, limitando con ello, el uso de estrategias de control manipuladoras.

A resultados similares llegan los trabajos de Berkien y colaboradores (2012), Oliva y colaboradores (2008) y Steinberg (2001), y confirman esta idea, indicando que la situación más favorable para el adolescente es que ambos progenitores presenten el estilo democrático (inductivo).

No hemos podido encontrar relaciones significativas entre un estilo inductivo y la menor percepción del maltrato y acoso, pero si hay un hecho claro, es el estilo que provoca una relación inversa (valores de correlación negativos, aunque no significativos) entre estilo educativo parental inductivo y la percepción de maltrato y acoso.

Es decir, cuanto más inductivo es el estilo educativo, menor es la percepción del maltrato y/o acoso por parte de los hijos. Esto nos hace suponer que el comportamiento ante las percepciones de maltrato y acoso es diferente entre un alumnado sin NEE y el alumnado con NEE y este comportamiento está relacionado con el estilo educativo de los padres, aunque por los bajos coeficientes obtenidos, es necesario ser cautos y profundizar en la investigación sobre este tema.

7.4. Relación entre las consecuencias emocionales y el maltrato y acoso entre iguales en el alumnado con NEE y sin NEE

Hipótesis 19:

Existe relación entre el maltrato y acoso del alumnado sin NEE y con NEE y las consecuencias emocionales expresadas por las víctimas, testigos y agresores.

Según los resultados obtenidos, evidenciamos una relación significativa entre la manifestación de maltrato y acoso expresada por las víctimas sin NEE y las consecuencias emocionales que manifiestan en el cuestionario utilizado ($r_s=0,433$). No obstante, esta fuerza en la relación no lo es tanto en las víctimas con NEE. Otro hecho relevante, es la relación manifestada por los agresores sin NEE y las consecuencias emocionales ($r_s=0,301$). Consideramos que este valor implica que una parte importante, tanto de las víctimas como de los agresores manifiestan también alguna consecuencia emocional. Sin embargo, no se ha demostrado esta relación con el alumnado-testigo.

Estos resultados son coincidentes con los encontrados por Felipe y colaboradores (2013), quienes informan de mayor sintomatología psicopatológica entre los estudiantes involucrados en situaciones de acoso. A resultados similares llegaron Garaigordobil y Oñederra (2010), e incluso acorde con el concepto de “*desconexión moral*” propuesto por Bandura, Caprara, Barbaranelli y Pastorelli (2001), Avilés (2006) y Obermann, 2011).

Hipótesis 20:

Existe relación entre diferentes modalidades del maltrato y acoso del alumnado sin NEE y con NEE y las consecuencias emocionales expresadas por las víctimas, testigos y agresores.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que existen relación entre el acoso verbal expresadas por las víctimas con NEE (*insultar* -0,386- y *hablar mal* -0,248-). Y similar es el efecto en el alumnado-víctima sin NEE, en el que *ignorar* (0,309), *insultar* (0,294) y *hablar mal* (0,311) son las correlaciones más elevadas.

Por su parte, no existe relación entre ninguna modalidad de maltrato-acoso y el alumnado-testigo, ni con NEE ni sin NEE.

Y en cuanto al alumnado-agresor, los resultados indican que existe una relación entre la acción de *ignorar* y consecuencias emocionales (0,243), aunque pensamos que esta manifestación aislada no nos da muchas garantías sobre la relación entre la opinión de

los agresores sobre el maltrato y acoso y las consecuencias emocionales en los agresores.

En lo que respecta a testigos y agresores, estos resultados no coinciden con los obtenidos por García, Pérez y Nebot (2010) que apoyan la existencia de una estrecha relación entre el acoso y problemas de salud mental entre los jóvenes que formaron parte de la investigación.

V. REFLEXIONES FINALES

Estamos viviendo tiempos convulsos en los que valores como el respeto al otro, la tolerancia o el compañerismo han perdido su esencia y la “moda”, o eso espero, es agredir al diferente da igual su condición, raza, religión, sexo, país,... Y aunque esta actitud se enmascara con expresiones como “era broma” o “no sabía qué se lo fuera a tomar así”, o simplemente “... ¿y por qué no?” nos conmociona y remueve en momentos donde las crisis y guerras conviven a diario con nosotros.

El respeto al otro ha pasado a un segundo plano y prima el ser el mejor, la competitividad por y para todo, el *derecho a todo sin deber a nada*. En los centros escolares, cuna de formación personal y académica, se trabajan aspectos que en otros momentos eran básicamente tratados en la familia, y esto sirve de reflexión porque finalmente, la familia es el núcleo de todos los cambios. Se cuestiona la moralidad, la ética, la virtud en los que nos dirigen, y se olvidan estas cuestiones esenciales. Si no, ¿por qué suceden? La anestesia moral nos permite tolerar estos abusos pero no los hace desaparecer, y ha sido necesario que haya habido muertes para que nos despertemos de este letargo y nos pongamos manos a la obra.

Este trabajo es un grano de arena más en la playa del entendimiento y comprensión de un problema de tanta envergadura: el acoso escolar. Se ha llevado a cabo al hilo de lo que otros investigadores han aportado sobre la convivencia, tipos de acoso, y otras modalidades que están irrumpiendo con mucha fuerza debido al mal uso de las nuevas tecnologías y las redes sociales, como es el *ciberbullying*.

Con nuestro estudio aportamos la perspectiva que tiene del acoso escolar un colectivo que siempre ha estado en el punto de mira: el alumnado con NEE. Se trata de un planteamiento novedoso, pues hasta el momento en nuestra región no se había planteado como temática central en el estudio del acoso escolar.

Esta tesis se ha estructurado considerando las diferentes modalidades de acoso escolar, así como algunos factores socio-familiares y escolares que podrían condicionar tanto la aparición de los problemas de maltrato entre iguales como su gravedad, tales como el nivel educativo, el género y la titularidad del centro, desde el punto de vista de las víctimas, los testigos y los agresores.

Otros de los aspectos tratados han sido las relaciones paterno-filiales y la percepción del acoso entre iguales, así como el estilo educativo de los padres y su relación con la frecuencia e intensidad del acoso. Finalmente, se estudió la relación entre las consecuencias emocionales y el maltrato-acoso en el alumnado con NEE y sin NEE. Algunas investigaciones han destacado y caracterizado el papel de dichas consecuencias como un elemento más en el proceso del maltrato y/o acoso.

Ahora bien, es entendible que dada la gran preocupación generada, este trabajo no lo aporta todo en la comprensión del citado fenómeno del acoso escolar en el alumnado con NEE, surgiendo limitaciones en el mismo.

En primer lugar, y en relación con el alumnado con NEE, solo resolvieron el cuestionario la muestra con NEE seleccionada con suficientes competencias para comprender la tarea a realizar con los cuestionarios. Precisamente por este motivo, un

porcentaje proporcionalmente elevado de estos alumnos con NEE, tuvieron que ser eliminados de la muestra original, porque no contestaron a gran parte del contenido de los cuestionarios presentados, no comprendieron las cuestiones planteadas, no persistieron en la tarea y se agotaban con facilidad.

Una segunda limitación deviene del propio método utilizado en la investigación, que al ser de corte descriptivo-comparativo no permitió la comprensión del fenómeno del acoso escolar en todas sus dimensiones. Por ejemplo, estamos convencidos que existe una diferente percepción del alumnado respecto de lo que se pregunta en los cuestionarios y que influye en su respuesta. Es decir, puede ser muy diferente la percepción de acoso vista desde un alumno que desde otro, solo por el hecho de una valoración subjetiva y no objetiva de la situación. De ahí que profundizar en la comprensión del fenómeno de acoso escolar y lo que significa la acción concreta de un posible agresor hacia la víctima es fundamental para entender la dinámica de este fenómeno, y esto solo se puede obtener con investigaciones y métodos de corte cualitativo.

En tercer lugar, al tratar sobre la relación entre el estilo educativo paterno-filial y el acoso escolar en el alumnado, solo se ha tenido en cuenta la percepción de los hijos (cuestionarios EA-H y ENE-H). Este hecho provoca un sesgo en el estudio e interpretación de la relación establecida, pues podría ser diferente si la respuesta hubiera sido dada por los padres.

Finalmente, consideramos que una especial limitación de este trabajo consistió en que no se dispuso de los cuestionarios adaptados para el alumnado ciego, y solo el alumnado ambliope con NEE pudo ejecutarlo.

No obstante, de las limitaciones concomitantes con cualquier investigación, surgen líneas o enfoques futuros que complementarían la investigación realizada. Entre ellas proponemos las siguientes:

- a) Profundizar en la comprensión del fenómeno del acoso escolar cuyas víctimas son el alumnado con NEE mediante métodos de investigación cualitativos que permitieran mejorar la comprensión de este fenómeno.
- b) Ampliar los estudios para el conocimiento de los factores socio-familiares, escolares y personales que inciden en el acoso escolar, y estrategias para su prevención e intervención desde las familias, el sistema escolar y la comunidad.
- c) Utilizar las nuevas tecnologías y metodologías, como la *realidad aumentada*, que permitirían un nuevo avance en el conocimiento de la problemática del acoso escolar, así como la percepción de la misma y sus consecuencias, tanto en la población en general como en el alumnado con NEE en particular.
- d) Comprobar el efecto de las intervenciones realizadas en los centros escolares mediante los programas de prevención e intervención desarrollados, y su repercusión en los distintos agentes implicados en la situación de acoso (víctimas, testigos y agresores).

- e) Analizar el efecto que tendría la intervención de los testigos como elementos principales de actuación y “presión social” hacia los acosadores y hacia las víctimas.
- f) Estudiar el papel de la familia como agente de prevención ante las situaciones de acoso escolar.

En definitiva, se trata de continuar aportando conocimientos y recursos en esta temática para que, poco a poco, vaya mejorando la calidad de vida de todos y haciendo más justa y feliz la convivencia.

VI. REFERENCIAS

- Aguado, A.L. (1995). *Historia de las deficiencias*. Madrid: Escuela Libre Editorial.
- Almeida, A., Correia, I. & Marinho, S. (2010). Moral disengagement, normative beliefs of peer group, and attitudes regarding roles in bullying. *Journal of School Violence*, 9 (1), 23-36.
- Almeida, A., Correia, I., Estéves, C., Gómes, S., Garicas, D. & Marinho, S. (2008). Espaços virtuais para maus tratos reais: as práticas de cyberbullying uma a mostra de adolescentes portugueses. En R. Avi, E. Debarbieux y C. Neto (dirs.), *4th Work conference Violence in school and public policies* (p.134). Lisboa: MH Edições.
- Almeida, A., Del Barrio, C., Marques, M. Gutiérrez, H. & Meulen, K. Van der (2001). Scan-bullying: a script-cartoon narrative to assess cognitions, emotions and coping strategies in bullying situations. En M. Martínez (dir.), *Prevention and control of aggression and the impact on its victims*. Nueva York: Kluwer Academic Plenum.
- Alonso Parreño, M. J. & Araoz Sánchez-Dopico, I. (2011). *El impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la legislación educativa española*. Madrid: Ediciones
- Alonso, J & Román, J. M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17, 76-82.
- Álvarez, D., Núñez, J.C., Álvarez, L., Dobarro, A., Rodríguez, C., & González-Castro, P. (2011). Violencia a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de Secundaria. *Anales de Psicología*, 27, 221-231.
- Andreou, E. (2000). Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8-to 12-year old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26, 49-56.
- Ararteko (2006). *Convivencia y conflicto en los centros escolares*. Informe elaborado por E. Martín, J. F. Mújica, K. Santiago, A. Marchesi, E. M. Pérez, A. Martín & N. Álvarez. Vitoria-Gasteiz: Publicaciones del Ararteko.
- Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The Inventory of Parent and Peer Attachment: Individual Differences and Their Relationship to Psychological Well-Being in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 427-454.
- Arora, C. M. J. & Thompson, D. A. (1987). Defining bullying for a secondary school. *Education and Child Psychology*, 4, 110-120.
- Aunola, K., Stattin, H & Nurmi, J. E. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23, 205-222.
- Avilés, J. M (2010). Éxito escolar y cyberbullying. *Boletín de Psicología*, 98, 73-85.
- Avilés, J. M. (1999). *CIMEI. Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Valladolid: Autor.

- Avilés, J. M. (2002). *La intimidación entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria. Validación del Cuestionario CIMEI y estudio de incidencia*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valladolid.
- Avilés, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Avilés, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Avilés, J. M. (2009). *Cyberbullying. Diferencias entre el alumnado de secundaria*. *Boletín de Psicología*, 96, 79-96.
- Avilés, J. M., Irurtia, M. J., García-Lopez, L. J. & Caballo V. E. (2011). El maltrato entre iguales: "Bullying". *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 19 (1), 57-90.
- Avilés, J.M. & Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999) -Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales-. *Anales de psicología* 21(1), 27-41.
- Avilés, J.M. (2009). Victimización percibida y *bullying*. Factores diferenciales entre víctimas. *Boletín de Psicología*, 95, 7-28.
- Baker, K., & Donnelly, M. (2001). The social experiences of children with disabilities and the influence of environment: A framework for intervention. *Disability & Society*, 16, 71–85.
- Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence (El acoso escolar en las escuelas y la exposición a la violencia doméstica). *Child Abuse & Neglect*, 27, 713–732.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 10, 17-31. doi: 10.1002/(SICI)1099
- Barber, B. L. & Lyons, J. M. (1994). Family processes and adolescent adjustment in intact and remarried families. *Journal of Youth and Adolescence*, 23, 421-436.
- Barrio, C., Martín, E., Montero, I. Gutiérrez, H. & Fernández, I. (2003). La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 25-47.
- Bartle, S. & Anderson, S. (1991). Similarity between parents' and adolescents' levels of individuation. *Adolescence*, 26, 913-924.
- Bartle, S., Anderson, S. & Sabatelli, R. M. (1989). A model of parenting style, adolescent individuation and adolescent self-esteem: Preliminary findings. *Journal of Adolescent Research*, 4, 1-103.
- Bauman, S., Cross, D. & Walker, J. (2013). *Principles of cyberbullying research: Definitions, measures, and methodology*. New York, NY: Routledge.

- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns o preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4, 1-103
- Benítez, J.L. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 4, 81-93.
- Berger, C. (2012). Trayectorias de victimización escolar: características y factores de riesgo en adolescentes chilenos. *Universitas Psychologica*, 11(1), 103-118.
- Berkien, M., Louwerse, A., Verhulst, F., & Van der Ende, J. (2012). Children's perceptions of dissimilarity in parenting styles are associated with internalizing and externalizing behavior. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 21, 79-85.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión. Causas, consecuencias y control*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Bersabé, R., Fuentes, M.J. & Motrico E. (2001). Análisis psicométrico de dos escalas para evaluar estilos educativos parentales. *Psicothema*, 13, (4), 678-684.
- Beyers, W. & Gossens, L. (1999). Emotional autonomy, psychosocial adjustment and parenting: Interactions, moderating and mediating effects. *Journal of Adolsecence*, 22, 753-769.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? .Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Bogenschneider, K., Wu, M., Raffaelli, M. & Tsay, J. (1998). Parent influences on adolescent peer orientation and substance use: The interface of parenting practices and values. *Child Development*, 69, 1672-1688.
- Borja, V. (2012). Bullying y Acoso Escolar durante el desarrollo de las clases de Educación Física, revisión Teórico conceptual. *EmasF, Revista Digital de Educación Física*, 3(15), 73-78.
- Bornstein, L. & Bornstein M. H. (2007). Parenting styles and child development. En: R. E. Tremblay, R. G. Barr y R. V. Peters (Eds), *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development, 1-4. Descargado de: <http://www.excellenceearlychildhood.ca/documents/BornsteinANGxp.pdf> Consultado en agosto 2007.
- Bowes, L., Arseneault, L., Maughan, B., Taylor, A., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2009). Los factores de las escuelas, los vecindarios y las familias están asociados con la participación de los niños en el acoso escolar: un estudio longitudinal representativo del país. *Revista de la Academia Estadounidense de Psiquiatría Infantil y del Adolescente*, 48, 545-553.
- Bradshaw, J. (2005). *La Familia* (3ra ed.). México: Selector Editorial.

- Buelga, S., Iranzo, B., Cava, M.J. & Torralba, E. (2015). Psychological Profile of Adolescent Cyberbullying Aggressors. *International Journal of Social Psychology*, 30(2), 382-406.
- Buelga, S., Musitu, G. & Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputation social y la agresion relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical Health & Psychology*, 9, 127-141
- Buri, J. R. (1991). Parental Authority Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 57, 110-119.
- Burks, V. S., Laird, R. D., & Dodge, K. A. (1999). Knowledge structures, social information processing, and children's aggressive behavior. *Social Development*, 8, 220-236.
- Caballo, V., Calderero, M., Carrillo, G.B., Salazar, I.C. & Irurtia, M.J. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños (II): una propuesta de intervención en formato lúdico. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 19 (3), 611-626
- Cangas, A.J., Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., Padilla, D. & Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 19(1), 114-119.
- Capano, A; Gonzalez, M. & Massonnier, N. (2016). Estilos relacionales parentales: estudio con adolescentes y sus padres. *Revista de Psicología*, 34(2), 413-444.
- Carlson, B. E. (1990). Outcomes of physical abuse and observation of marital violence among adolescents in placement. *Journal of Interpersonal Violence*, 6, 526-534.
- Carozzo, J. C. (2010). El bullying en la escuela. *Revista de Psicología*, 12 (1), 329-346.
- Carro, J. (1990). *Psicoestadística descriptiva*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Cava, M. (2011). Familia, profesorado e iguales: Claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 183-192.
- Cava, M. J., Musitu, G., Buelga, S. & Murgui, S. (2010). The relationships of family and classroom environments with peer relational victimization: An analysis of their gender differences. *The Spanish Journal of Psychology*, 13, 156- 165.
- Cava, M., Musitu, G. & Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(003), 367-373.
- Cava, M.J. (2011). Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychological Intervention*, 20(2), 183-192.
- Ceballos, E. & Rodrigo, M. J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Centro Reina Sofía (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*, Valencia, Serie Documentos, nº 9. Informe elaborado por Ángela Serrano e Isabel Iborra

- Cerezo, F. & Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26(1), 137-144.
- Cerezo, F. & Calvo, A. (2011). *Programa CIP: Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying: Concienciar, Informar y Prevenir*. Madrid: Pirámide
- Cerezo, F. & Esteban, M. (1992). La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*. XIV, 131-145.
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas a la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17(1), 37-44.
- Cerezo, F. (2002). El bullying y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5.
- Cerezo, F. (2008). Acoso Escolar entre iguales. Efectos del bullying. *Boletín de Pediatría*, 48, 353-368.
- Cerezo, F. (2009). *Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas*. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 367-378.
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C. & Areñe, J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 139-155.
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C., & Areñe, J.J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 139-155.
- Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65, 1111-1119.
- Cleary, M. (1993). *Countering intimidation through school-wide intervention*. ASTU Research Project. Palmerston North Teachers College.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Second Edition. Hillsdale, NJ: LEA.
- Colectivo Ioé (2013). "Diversidad funcional en España. Hacia la inclusión en igualdad de las personas con discapacidades", *Revista Española de Discapacidad*, 1 (1), 33-46.
- Coll, C. & Miras, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (Eds.) *Desarrollo psicológico y educación*, 2, 331-356. Madrid: Alianza.

- Collel, J. & Escudé, C. (2002). La violencia entre iguales a l'escola: el «bullying». *Àmbits de Psicopedagogia*, 4, 20-24.
- Collell, J. & Escudé, C. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud / Annuary of Clinical and Health Psychology*, 2, 9-14.
- Consejería de Educación y Cultura (2014). *DECRETO 228/2014, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Extremadura* (DOE: 21-10-2014).
- Consejo Escolar de Andalucía (2006). *Encuesta a representantes de la comunidad educativa sobre el estado de la Convivencia en los centros educativos*. Consejo Escolar de Andalucía. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Cook, B. & Semmel, M. (1999). Peer acceptance of included students with disabilities as a function of severity of disability and classroom composition. *The Journal of Special Education*, 33(1), 55–61.
- 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, 65–83.
- Córdoba-Alcaide, F., Del Rey, R. & Ortega-Ruiz, R. (2016). Dinámicas de convivencia en el centro educativo: hacia el concepto de ciberconvivencia. En: F. Córdoba-Alcaide, R. Ortega-Ruiz & O. Nail-Kroyer (Eds.). *Gestión de la convivencia y afrontamiento de la conflictividad escolar y el bullying*. Santiago de Chile: RIL Editores
- Córdoba-Alcaide, F., Del Rey, R., Casas, J.A. & Ortega-Ruiz, R. (2016). Valoración del alumnado de primaria sobre convivencia escolar: El valor de la red de iguales. *Psicoperspectivas*, 15(2), 78-89. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue2-fulltext-760>.
- Cowie, H. (2009). Tackling cyberbullying: a crosscultural comparison. *International Journal of Emotional Education*, 1, 3-13.
- Crapanzano, A. M., Frick, P. J., & Terranova, A. M. (2010). Patterns of physical and relational aggression in a school-based sample of boys and girls. *Journal of abnormal child psychology*, 38(4), 433-445.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74–101.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993–1002.
- Cuadrado, I., Fernández, I., & Ramos, J. L. (2010). *Enseñar y aprender a convivir en los centros educativos. Análisis de la realidad educativa y programas de intervención*. Mérida: Consejería de Educación de la Junta de Extremadura.

- Cuevas, M.C. & Marmolejo M.A. (2015). Observadores: un rol determinante en el acoso escolar. *Pensamiento Psicológico*, Vol. 14(1), 89-102.
- Curtner, M. E. (2000). Mechanisms by which Family Processes Contribute to School-Age Boys' Bullying. *Child Study Journal*, 30(3), 169-86.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Dawkins, J. L. (1996). Bullying, physical disability and the pediatric patient. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 38,603–612.
- De Voe, J. F., & Bauer, L. (2011). *Student victimization in U.S. schools: Results from the 2009 School Crime Supplement to the National Crime Victimization Survey* (NCES 2012–314). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Defensor del Pueblo (1999). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Elaborado por C. del Barrio y colaboradores. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informe Violencia escolar*. Madrid: Publicaciones Arán.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Barrio, C. & Van der Meulen, K. (2016). Maltrato por abuso de poder entre iguales en el alumnado con discapacidad. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 103-118.
- Del Barrio, C., Gutiérrez, H., Barrios, A., van der Meulen, K. & Granizo, L. (2005). Maltrato por abuso de poder entre escolares, ¿de qué estamos hablando?, *Revista Pediátrica de Atención Primaria*, 7, 75-100.
- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A., & Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 9-24.
- 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.
- Delgado, G. (2012). Violencia en la escuela: actores involucrados. *Revista de Investigación*. 75 (36), 53-65.
- Derogatis, L. R. & Savitz, K. L. (2000). The SCL-90-R and Brief Symptom Inventory (BSI) in primary care. In M. E. Maruish (Ed.), *Handbook of psychological assessment in primary care setting* (pp. 297-334). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- DeVoe, J. F., & Bauer, L. (2011). *Student victimization in U.S. schools: Results from the 2009 School Crime Supplement to the National Crime Victimization Survey* (NCES 2012–314). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

- Díaz-Aguado, M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17 (4), 549-558.
- Díaz-Aguado M.J., Martínez Arias, R. y Martín Babarro, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. & Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, INJUVE.
- Díaz-Aguado, M.J. (Dir); Falcón, L.; Martínez, R. y colaboradores (2008). Prevenir en Madrid. *Programa escolar de prevención de drogodependencias y mejora del vínculo educativo en Educación Primaria*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid, 2008.
- 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.
- Dinkes, R., Cataldi, E. F., Kena, G., & Baum, K. (2006). *Indicators of school crime and safety: 2006*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R., & colaboradores. (2003). Peer rejection and social information processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74, 374–393.
- Dörner, E.A. (1974). *Ciudadanos y locos. Historia social de la psiquiatría*. Madrid: Taurus.
- Dumas, J. & La Freniere, P. (1993). Mother-Child Relationships as sources of support or stress: a comparison of competent, average, aggressive, and anxious dyads. *Child Development*, 64, 1732-1754.
- Durán, A. (2003). *La agresión escolar en centros de segundo ciclo de la ESO de Granada capital y su provincia*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Granada, España.
- Dwairy, M., Achoui, M., Abouserfe, R., & Farah, A. (2006). Parenting styles, individuation, and mental health of Arab adolescents: A thir crossregional research study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37, 262-272.
- ECESC (2006). *Enquesta de convivència escolar i seguretat a Catalunya* [Encuesta de convivencia escolar y Seguridad en Cataluña] Barcelona: Gencat.
- Echeita, G. & M. A. Verdugo (coord.) (2004). La “Declaración de Salamanca” sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después: valoración y prospectiva. Salamanca: Publicaciones de INICO.
- Elipe, P., Ortega, R., Hunter, S.C. & Del Rey, R. (2012). Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 20 (1), 169-181

- Erentaite, R., Bergman, L.R., & Žukauskien, R. (2012). Cross-contextual Stability of Bullying Victimization: A Person-oriented Analysis of Cyber and Traditional Bullying Experiences among Adolescents. *Scandinavian Journal of Psychology*, 53(2), 181-190. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9450.2011.00935.x>
- Espelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T. R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence (Examinar el contexto social de los comportamientos de acoso escolar en los primeros años de la adolescencia). *Journal of Counseling and Development*, 78, 326-333.
- Estévez, E., Herrero, J. & Musitu, G. (2005). The influence of violent behavior and victimization school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40, 183-196.
- Estévez, E., Herrero, J., Martínez, B. & Musitu, G. (2006). Aggressive and non-aggressive rejected students. Analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 43(3), 387-400.
- Estévez, E., Jiménez, T. I. & Musitu, G. (2007). *Relaciones entre padres e hijos adolescentes*. Nau Llibres: Valencia.
- Estévez, E., Martínez, B. & Musitu, G. (2007). Un análisis de la autoestima en adolescentes agresores y víctimas de bullying. *Infocop Online*. Obtenido de http://www.infocop.es/view_article.asp?id=1231).
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D., & Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19(1), 108-113.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. & Moreno, D. (2008). Adolescent aggression: effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, 31, 433-450.
- Estévez, E., Musitu, G. & Herrero, J. (2005). Rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28(4), 81-89.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y Estrés*, 11, 101-122.
- Farrington, D. P. (2005). Childhood origins of antisocial behaviour. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 177-190.
- Felipe, E., León, B. & Fajardo, F. (2013). Perfiles psicopatológicos de los participantes en situaciones de acoso escolar en educación secundaria. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 21 (3), 2013, 475-490
- Fernández García, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea Ediciones

- Finkelhor, D., Mitchell, K. J. & Wolak, J. (2000). *Online victimization: a report on the nation's youth*. Alexandria, VA: National Center for Missing and Exploited Children.
- Fonzi, A., Genta, M. L., Menesini, E., Bacchini, D., Bonino, S. & Costabile A. (1999). Italy. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (dirs.), *The nature of school bullying (140-156)*. Londres: Routledge.
- Foucault, M. (1976). *Historia de la locura en la época clásica*, México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Furlán, Alfredo (2012). Inseguridad y violencia en la educación. Problemas y alternativas. *Perfiles Educativos*, 34 (SPE), 118-128.
- Furnham, A. & Cheng, H. (2004). Perceived parental behaviour and happiness. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 35, 463-470.
- Garaigordobil, M. & Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la auto-estima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32 (141), 37-64.
- Garaigordobil, M. & Oñederra, J.A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (2), 243-256.
- Garaigordobil, M. & Oñederra, J.A. (2014). Los centros educativos ante el acoso escolar: actuaciones del profesorado, acciones sancionadoras y actividades de Prevención. *Información psicológica*, 99, 4-18.
- García, F., & Gracia, E. (2010). ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia y Aprendizaje*, 33(3), 365–384.
- García, J. (1995). Violencia interpersonal en la escuela. El fenómeno del matonismo. *Boletín de Psicología*, 49, 87-103.
- García, M. C., Pelegrina, S. & Lendínez, J. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia psicosocial de los adolescentes. *Anuario de Psicología*, 33, 79-95.
- García, X., Pérez, A. & Nebot, M. (2010). Factores relacionados con el acoso escolar (*bullying*) en los adolescentes de Barcelona. *Gaceta Sanitaria*, 24(2), 103–108 doi:10.1016/j.gaceta.2009.09.017
- Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Lucas, F. y Palenzuela, M. M. (2008). Percepción del alumnado universitario sobre el origen de la violencia escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1(1), 68-80.
- Gázquez, J.J., Cangas, A.J., Pérez, M.C., Padilla, D. y Cano, A. (2007). Percepción de la violencia escolar por parte de los familiares: un estudio comparativo en cuatro países europeos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(1), 93-105.

- Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., Carrión, J.J. & Santiuste, V. (2010). Estudio y análisis de conductas violentas en Educación Secundaria en España. *Universitas Psychologica*, 9(2), 371-380.
- Georgiou, S. N. (2008). Parental style and child bullying and victimization experiences at school. *Social Psychology of Education*, 11(3), 213-227. doi: 10.1007/s11218-007-9048-5
- Gobierno Vasco (2004). *Educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco. Departamento de Empleo y Seguridad social-Departamento de Educación, Universidades e Investigación-Departamento de Cultura.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez Bahillo, C. Puyal, E., Elboj, C., Sanz, A. & Sanagustín, M. V. (2005). *Comportamiento social de los estudiantes de educación no universitaria en la Comunidad Aragonesa. Estudio preliminar*. Obtenido de <http://www.educa.aragob.es/ryc/Convi.es/Descargas/>
- Gómez, O., Del Rey, R., Romera, E.M. & Ortega, R. (2015). Los estilos educativos paternos y maternos en la adolescencia y su relación con la resiliencia, el apego y la implicación en acoso escolar. *Anales de psicología*, 31(3), 979-989
- Gómez, T., León, B. & Felipe, E. (2011). Acoso escolar en estudiantes de Educación Primaria en Extremadura. *Apuntes de Psicología*, 29 (3), 471-490.
- Govern de les Illes Balears (2005). *Assetjament escolar. Bullying*. Palma: Conselleria de Presidència i Esports, Direcció General de l'oficina de defensa dels Drets Menor.
- Hall, W.N., y Bracken, B.A. (1996). Relationship between maternal parenting styles and African American and White adolescents' interpersonal relations. *School Psychology International*, 17, 253-267.
- Hanish, L. D., Kochenderfer-Ladd, B., Fabes, R.A., Martin, C. L., & Denning, D. (2004). Bullying among young children: The influence of peers and teachers En D. L. Espelage, & S.M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: Una perspectiva social-ecológica sobre la prevención y la intervención*, 141-159. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hawkins, D., Pepler, D. & Craig, W. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10, 512-527.
- Hernández, G. & Reyes M. R. (2011). Los alumnos: adversarios en las relaciones de poder dentro del aula. *Perfiles Educativos*, 33 (133), 162-173.
- Hernández, J. (2007). La importancia del papel de la familia en el diagnóstico y tratamiento de la violencia escolar. En J.J. Gázquez, M.C. Pérez, A.J. Cangas y N. Yuste (Coords.), *Situación actual y características de la violencia escolar*, 121-123. Granada: GEU.

- Hernández, J. M. & Van Der Meulen, K. (2010). El maltrato por abuso de poder en el alumnado con trastornos del espectro autista y sus efectos sobre la inclusión. *Siglo Cero*, 41(1), 23-40.
- Hernández, P. (1990). *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI)* (2ª Ed). Madrid: TEA Ediciones.
- Herrera, E., Brito de la Nuez, A. G., Pérez, J., Martínez, M. T. & Díaz, A. (2001). Percepción de estilos educativos parentales e inadaptación en adolescentes. *Universitas Tarraconensis*, 23, 45-58.
- Herrero, J., Estévez, E. & Musitu, G. (2006). The relationships of adolescent school-related deviant behaviour and victimization with psychological distress: Testing a general model of the mediational role of parents and teachers across groups of gender and age. *Journal of Adolescence*, 29, 671-690.
- Hickman, G. P., Bartholomae, S. & McHenry, P. C. (2000). Influence of parenting style on the adjustment and academic achievement of traditional college freshmen. *Journal of College Student Development*, 65, 1137- 1146.
- Hidalgo, V. & Palacios, J. (1999). Desarrollo de la personalidad entre los 2 y los 6 años. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación*, Vol. I. Psicología evolutiva (2ª Ed), 257-304. Madrid: Alianza Editorial.
- Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: an exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behaviour*, 29, 129-156.
- Holmberg, K. & Hjern, A. (2008). Bullying and attention-deficit-hiperactivity disorder in 10-year-olds in a Swedish community. *Developmental Medicine y Child Neurology*, 50 (2), 134-138.
- Holt, M. K., Finkelhor, D., & Kaufman, G. (2007). Hidden forms of victimization in elementary students involved in bullying. *School Psychology Review*, 36, 345-360.
- Honess, T. & Robinson, M. (1993). Assessing Parent. Adolescent relationships: A Review of Current Research Issues and Methods. En A.E. Jackson y H. Rodriguez-Tomé (Eds.), *Adolescence and Its Social Worlds* (pp. 47-66). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoover, J. H., Oliver, R. & Hazler, R. J. (1992). Bullying: perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 13, 5-16.
<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.3.180791>
- Hymel, S. & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293.
- Jiménez, M. & Ovejero, A. (2013). Percepción del clima social familiar y actitudes ante el acoso escolar en adolescentes. *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 3(2).

- Jiménez, T., Murgui, S. & Musitu, G. (2007). Comunicación familiar y ánimo depresivo: El papel mediador de los recursos psicosociales del adolescente. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(2), 259-271.
- 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.
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Mäki, H., & Poskiparta, E. (2002). Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43, 269-278.
- Kokkinos, C. & Panayiotou, G. (2004). Predicting bullying and victimization among early adolescents: Associations with disruptive behavior disorders. *Aggressive Behavior*, 30, 520-533.
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., & Agaston, P. W. (2012). *Cyberbullying: Bullying in a digital age* (Second edition). Malden, MA: Blackwell.
- Kowalski, R., & Fedina, C. (2011). Cyberbullying in ADHD and Asperger Syndrome populations. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 1201-1208.
- Kuhne, M., & Wiener, J. (2000). Stability of social status of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23, 64-75.
- Laible, D.J. & Caro, G. (2004). The differential relations of maternal and paternal support and control to adolescence social competence, selfworth, and sympathy. *Journal of Adolescent Research*, 19, 759-782.
- Lamborn, S. D., Mounts, N., Steinberg, L. & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 67, 2115-2130.
- Langevin, M., Bortnick, K., Hammer, T. & Wiebe, E. (1998). Teasing/bullying experienced by children who stutter: Toward development of a questionnaire. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 25, 12-24.
- León, B. (2009). Salud mental en las aulas. *Revista de Estudios de Juventud*, 84, 66-83.
- León, B., Felipe, E., & Gómez, T. (2011a). Acoso escolar en la Comunidad de Extremadura vs. Informe Español del Defensor del pueblo (2006). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (2), 565-586.
- León, B., Felipe, E., & Gómez, T. (2011b). *Acoso escolar y Cyberbullying en Centros De Educación Secundaria y Primaria en Extremadura*. Cáceres. Grupo de Investigación GIPES.

- León, B., Felipe, E., Polo, M., & Fajardo, F. (2015). Aceptación-rechazo parental y perfiles de victimización y agresión en situaciones de bullying. *Anales de psicología*, 31(2), 600-606.
- León. B., Polo M.I. & Gonzalo. M. (2015). Relevancia del aprendizaje cooperativo sobre los diferentes perfiles de la dinámica bullying. Un análisis mediante pruebas de tamaño del efecto. *Anales de psicología*, 31 (2), 600-606
- Lereya, S.T., Samara, M., & Wolke, D. (2013). Parenting Behavior and the Risk of Becoming a Victim and a Bully/victim: A Meta-analysis Study. *Child Abuse & Neglect*, 37(12), 1091-1108.
- Leung, G., Yeung, K. C. & Wong D. (2010). Academic stressors and anxiety in children: the role of paternal support. *Journal of child and family studies*, 19, 90-100.
- Little, L. (2002). Middle-class mothers' perceptions of peer and sibling victimization among children with Asperger's syndrome and nonverbal learning disorders. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 25, 43-57.
- Llewellyn, A. (2000). Perceptions of mainstreaming: A systems approach. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 42, 106-115.
- Llopis, D. & Llopis, R. (2001). Estilos educativos y relaciones sociales. En *Convergencias y Divergencias en la Sociedad Global. VII Congreso Español de Sociología. Comunicación*. Salamanca, 20-22.
- López L. & Ramírez A. (2014). Medidas disciplinarias en los centros educativos: ¿suficientes contra el acoso escolar? *Perfiles Educativos*, 36(145), 32-50.
- López, C., Puerto, J.C., López, J.A. & Prieto, M. (2009). Percepción de los estilos educativos parentales e inadaptación en menores pediátricos. *Anales de psicología*, 25 (1), 70-77.
- López, V., Bilbao, M. & Rodríguez, J. (2011). La sala de clases sí importa: Incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, 11(1), 91-102.
- López-Castedo, A., Domínguez, J. & Álvarez, E. (2010). Bullying vertical: variables predictivas de la violencia escolar. *Revista de Investigación en Educación*, 8, 24-38.
- Lowenstein, L. (1978). Who is the bully? *Bulletin of the British Psychological Society*, 31, 147-149.
- Lozano, L., García, E. y Lozano, L.M. (2007). *CECAD Cuestionario educativo-clínico: ansiedad y depresión*. Madrid: TEA ediciones.
- Mantzicopoulos, P. Y. & Oh Wang, Y. (1998). Reconsidering changes in parent-child conflict across adolescence: A meta-analysis. *Child Development*, 69, 817-832.
- Marini, Z. A., Fairbairn, L., & Zuber, R. (2001). Peer harassment in individuals with developmental disabilities: Towards the development of a multi-dimensional bullying identification model. *Developmental Disabilities Bulletin*, 29, 170-195.

- Marsh, H. W., Nagengast, B., Morin, A. J. S., Parada, R. H., Craven, R. G., & Hamilton, L. R. (2011). Construct validity of the multidimensional structure of bullying and victimization: An application of exploratory structural equation modeling. *Journal of Educational Psychology, 103*, 701–732.
- Martín, E., Mújica, J.F., Santiago, K., Marchesi, A., Pérez, E.M., Martín, A. & Álvarez, N. (2006). *Convivencia y conflicto en los centros escolares*. Victoria-Gasteiz: Publicaciones de Ararteko.
- Martín, G. & Díaz-Aguado, M.J. (2010). El papel de la mediación entre la familia y la escuela como prevención de la violencia. *Revista de Mediación, 6*, 22-31.
- Martínez, B., Musitu, G., Amador L. & Monreal M.C. (2012). Estatus sociométrico y violencia escolar en adolescentes: implicaciones de la autoestima, la familia y la escuela. *Revista Latinoamericana de Psicología, 44*(2), 55-66.
- Martínez, B., Musitu, G., Murgui, S. & Amador, V. (2009). Conflicto marital, comunicación marital y ajuste escolar en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología, 26*(1), 27-40.
- Martínez, I., & García, J. F. (2007). Impact of parenting styles on adolescents' self-esteem and internalization of values in Spain. *The Spanish Journal of Psychology, 10*(2), 338-348.
- Martos, A. & Del Rey, R. (2013). Implicación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en bullying. *Apuntes de Psicología, 31* (2), 183-190.
- Mc Menemy, M. (1999). WHO recognizes child abuse as a major problem. *Lancet* (353: 1340).
- McDougall, P., & Vaillancourt, T. (2015). Long-term adult outcomes of peer victimization in childhood and adolescence: Pathways to adjustment and maladjustment. *American Psychologist, 70*, 300–310.
- McLaughlin, C., Byers, R., & Vaughn, R. P. (2010). *Responding to bullying among children with special educational needs and/or disabilities*. London: Anti-Bullying Alliance.
- McMaugh, A. (2011). En/countering disablement in school life in Australia: children talk about peer relations and living with illness and disability. *Disability and Society, 23*(2), 853 – 866.
- Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A. Ortega, R., Costabile, A., & Lo Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying: a cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior, 29* (6), 515-530. doi:10.1002/ab.10060
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W. & Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly, 23*, 26-42.

- Miller, T. W., Beane, A., & Kraus, R. F. (1998). Clinical and cultural issues in diagnosing and treating child victims of peer abuse. *Child Psychiatry and Human Development*, 29, 21–32.
- Ministerio de Educación (1985). Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación.
- Ministerio de Educación (1990). Ley Orgánica General del Sistema Educativo. Ley 1/1990 de 3 de Octubre (B.O.E. de 4 de Octubre de 1.990)
- Ministerio de Educación (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.*
- Ministerio de Educación (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.*
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (1982). Ley 13/1982, de 7 de abril, de *Integración Social de los Minusválidos.* (L.I.S.M.I)
- Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36 (4), 336-347.
- Monjas, M.I. & Avilés, J.M. (2006). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales.* Valladolid: Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.
- Moos, R. (1990). Conceptual and empirical approaches the developing family-based assessment procedures: resolving the case of the family environment scale. *Family Process*, 29(2), 199-208.
- Moral, M., & Ovejero A. (2013). Percepción del clima social familiar y actitudes ante el acoso escolar en adolescentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*.3 (2), 149-160.
- Moral, M.V. (2005). Actitudes socioconstruidas ante la violencia bullying en estudiantes de secundaria. *Anuario de Psicología*, 36(1), 61-81.
- Mora-Merchán, J., Ortega, R. Justicia, F. & Benítez, J. (2001). Violencia entre iguales en escuelas andaluzas. Un estudio exploratorio utilizando el cuestionario general europeo TMR. *Revista de Educación*, 325, 323-338.
- Moreno, D., Estévez E., Murgui, S. & Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 123- 136.
- Morita, Y., Soeda, H., Soeda, K. & Taki, M. (1999). Japan. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (dirs.), *The nature of school bullying* (309-323).Londres: Routledge.
- Murgui, S., Musitu, G. & Cava, M.J. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(3), 367-373.

- Musitu, G. (2002). Las conductas violentas de los adolescentes en la escuela: el rol de la familia. *Aula Abierta*, 79, 109-138.
- Musitu, G., Estévez, E., Jiménez, T., & Veiga, F. (2011). Agentes de socializacao da violencia e vitimizacao escolar. En S. Nunes y F. Veiga (Eds.), *Intervenir em situacoes de indisciplina violencia e conflito*. (pp. 43-80). Lisboa: Ed. Fim de século.
- Musitu, G., Román, J. M. & Gutiérrez, M. (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea Universitaria.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *The Journal of the American Medical Association*, 285, 2094–2100.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2016). *Preventing Bullying Through Science, Policy, and Practice*. Washington, DC: The National Academies Press. doi:10.17226/23482.
- Navarro, R., Ruiz-Oliva, R., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2015). The Impact of Cyberbullying and Social Bullying on Optimism, Global and School-related Happiness and Life Satisfaction among 10-12-year-old Schoolchildren. *Applied Research in Quality of Life*, 10(1), 15-36.
- Navarro, R., Serna, C., Martínez, V., & Ruiz-Oliva, R. (2013). The Role of Internet Use and Parental Mediation on Cyberbullying Victimization among Spanish Children from Rural Public Schools. *European Journal of Psychology of Education*, 28 (3), 725-745. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-012-0137-2>
- Norwich, B., & Kelly, N. (2004). Pupils' views on inclusion: Moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal*, 30, 43–65.
- O'Moore, A. M., & Hillery, B. (1989). Bullying in Dublin schools. *Irish Journal of Psychology*, 10, 426–441.
- O'Moore, M. & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive Behavior*, 27, 269-283.
- Obermann, M. (2011). Moral disengagement among bystanders to school bullying. *Journal of School Violence*, 10 (3), 239-257.
- Oliva, A., Parra, A., & Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 93-106.
- Olweus, D. (1978). *Agression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, D.C.: Hemisphere.
- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behavior in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (Eds.), *Human development. An interactional perspective* (pp. 353-365). Nueva York: Academic Press.

- Olweus, D. (1993). *El acoso escolar: Lo que sabemos y lo que podemos hacer*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment. A critical analysis and some important issues. En J. Juvonen y S. Graham (Eds.). *Peer harassment in school*. (pp. 3-20). New York: The Guilford Press.
- Olweus, D. (2006). Una revisión general. En *Acoso y violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Buenos Aires: Ariel.
- OMS (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)*. Madrid: IMSERSO.
- Oñate, A. & Piñuel, I. (2005). *Informe Cisneros VII: Violencia y acoso escolar en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller*. Madrid: Instituto de Innovación educativa y Desarrollo directivo.
- Oñate, A., Piñuel, I. (2006). *Informe Cisneros X. Instituto de innovación educativa y desarrollo directivo*. Alcalá: Ediciones TEA
- Oñederra, J. A., Martínez, P., Tambo, I. & Ubieta, E. (2005). *El maltrato entre iguales, "Bullying" en Euskadi. Educación Secundaria*. Obtenido de <http://www.isei-ivei.net>.
- Ortega, R. & Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, 17, 3, 453-548.
- Ortega, R. & Mora-Merchán, J. A. (1997). El problema del maltrato entre iguales. *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 46-50.
- Ortega, R. & Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar: mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ortega, R. (1992). Violence in Schools. Bully-victims Problems in Spain, Comunicación presentada en el *Vth. European Conference on Developmental Psychology*. Sevilla.
- Ortega, R. (1994a). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- Ortega, R. (1994b). Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros en segunda etapa de EGB. *Infancia y Sociedad*, 27/28, 192-216
- 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., & Núñez, J. (2012). Bullying and cyberbullying: Research and intervention at school and social contexts. *Psicothema*, 24 (4), 603-607.

- Ortega, R., Calmaestra, J. & Mora-Merchán, J. (2008). Cyberbullying. *Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 183-192.
- Ortega-Barón, J., Buelga-Vasquez, S., & Cava-Caballero, M. J. (2016). Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes, víctimas de ciberacoso. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 24(46), 57-65.
- Orue, I., & Calvete, E. (2012). La justificación de la violencia como mediador de la relación entre la exposición a la violencia y la conducta agresiva en la infancia. *Psicothema*, 24, 42-47.
- Owens, D. J. & Straus, M. A. (1975). The social structure of violence in childhood, and approval of violence as an adult. *Aggressive Behavior*, 1, 193-211.
- Palacios, A. & Romañach, J. (2008). “El modelo de diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad)”, *Intersticios*, 2 (2), 37-47.
- Palacios, J. (1994). *Escala de Evaluación de Estilos Educativos (4E)*. Universidad de Sevilla.
- Palacios, J. (1999). El papel de la cultura sobre el desarrollo personal y social. En I. Etxeberria, M.J. Fuentes, F. López y M.J. Ortiz (Coords.), *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- Pareja, J.A. (2002). *La violencia escolar en contextos interculturales. Un estudio de la Ciudad Autónoma de Ceuta*. Tesis doctoral. Ceuta: Universidad de Granada.
- Parra, A. & Oliva, A. (2006). Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29(4), 453-470.
- Pepler, D. J. & Rubin, K. H. (1991). *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pepler, D., Jiang, D., Craig, W., & Connolly, J. (2008). Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child Development*, 79(2), 325-338.
- Pérez, M.C.; Yuste, N., Lucas, F. & Fajardo, M.I. (2008). Los padres frente al fenómeno de la violencia escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1 (3), 39-47.
- Perren, S. & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45-57.
- Perry, D. G., Kusel, S. J. & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807-814.
- Pettit, G. S., Laird, R. D., Dodge, K. A., Bates, J. E. & Criss, M. (2001). Antecedents and Behavior-problem outcomes of parental monitoring and psychological control in Early Adolescence. *Child Development*, 72, 583-598.

- Piña, A. C., Tron, R. & Bravo, M.C. (2014). Acoso escolar en la educación secundaria: percepción de los alumnos, profesorado y padres de familia. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 17 (3), 1283-1307.
- Piñero, E., Areense, J. J. & Cerezo, F. (2013). Contexto familiar y conductas de agresión y victimización entre escolares de educación secundaria. *Bordón*, 65, 109-130.
- Piñero, E.; Areense, J. J., López, J., & Torres, A. (2014). Incidencia de la violencia y victimización escolar en estudiantes de educación secundaria obligatoria en la Región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (1), 223-241.
- Polo, M.I., León B. & Gozalo M. (2013). Perfiles de la dinámica *bullying* y clima de convivencia en el aula. *Apuntes de Psicología*, 31, (2), 135-144.
- Polo, M.I., León, B., Felipe, E. & Gómez, T. (2014). *Cyberbullying* en tercer ciclo de Educación Primaria: variables moduladoras y consecuencias sobre la ansiedad. *Apuntes de Psicología*, 32(1), 5-14.
- Polo, M.I., León, B., Felipe, E., Gómez, T. & Fajardo, F. (2013). Estilos de socialización en víctimas de acoso escolar. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3 (1), 41-49
- Povedano A., Hendry L., Ramos M.J. & Varela R. (2011). Victimización, Clima Familiar, Autoestima, Satisfacción Vital Y Género. *Psychosocial Intervention* 20 (1), 5-12.
- Povedano, A, Jiménez, T. I., Moreno, D., Amador, L. & Musitu, G. (2011). Relación del conflicto y la expresividad familiar con la victimización en la escuela: El rol de la autoestima, la sintomatología depresiva y el género de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 35 (4), 421-432.
- Prinstein, M. J., Boergers, J., & Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 479–491.
- Prodócimo, E., Cerezo, F., & Areense, J. J. (2014). Acoso escolar: variables sociofamiliares como factores de riesgo o de protección. *Psicología Conductual*, 22(2), 345.
- Quaglia, R. (2007). El papel de la familia en el *bullying*. En J.J. Gázquez, M.C. Pérez, A.J. Cangas y N. Yuste (Coords.), *Situación actual características de la violencia escolar*, 113-120. Granada: CEAC.
- Ramírez, M., Peña, M., Vera J., Valdés, A., & Gamboa, M. (2015). Victimización, clima familiar y el manejo de la culpa-vergüenza en el acoso escolar. *Summa Psicológica UST*, 12(2), 87-93.
- Ramírez, S. (2006). *El maltrato entre escolares y otras conductas problema para la convivencia: Un estudio desde el contexto del grupo-clase*. Tesis doctoral. Ceuta: Universidad de Granada.
- Ramos-Corpas, M. J. (2010). La convivencia en un centro educativo: claves organizativas para su potenciación. *Revista Avances en Supervisión Educativa*, 12.

- Raya, A.F. (2008). *Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia*. Tesis doctoral. Universidad de Córdoba. <http://hdl.handle.net/10396/2351>
- Rigby, K. & Slee, P.T. (1991). Bullying among Australian schoolchildren: reported behavior and attitudes to victims. *Journal of Social Psychology*, 131, 615-627.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimisation in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23, 57-68.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- Rivers, I., Duncan, N., & Besag, V. (2007). *Bullying a handbook for educators and. United States of America: Preager Publishers*
- Robers, S., Zhang, J., Truman, J., & Snyder, T. D. (2010). *Indicators of school crime and safety: 2010*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Rodkin, P. C., Espelage, D. L., & Hanish, L. D. (2015). A relational framework for understanding bullying: Developmental antecedents and outcomes. *American Psychologist*, 70, 311–321.
- Rodríguez, C. & Caño, A. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(3), 389-403.
- Rodríguez, J., Mirón, L. & Rial, A. (2012). Análisis de la relación entre grupo de iguales, vinculación familiar y escolar, autocontrol y conducta antisocial, en una muestra de adolescentes venezolanos. *Revista de Psicología Social*, 27, 25-38.
- Romera, E. M., Del Rey, R., & Ortega R. (2011). Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género del fenómeno *bullying* en países pobres. *Psicothema*. 23(4), 624-629.
- Rose, C. A., Espelage, D. L., Aragon, S. R. & Elliott, J. (2011). Bullying and Victimization among Students in Special Education and General Education Curricula. *Exceptionality Education International*, 21, (3), 2-14.
- Rose, C., Monda-Amaya, L.E. & Espelage, D.L. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education*, 32, (2), 114–130.
- Rosen, G. (1974). *Locura y sociedad: sociología histórica de la enfermedad mental*, Madrid: Alianza Universidad.
- Runions, K. C., Shapka, J. D., & Wright, M. F. (eds.). (2013). Special issue: New directions in cyberbullying research. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(5).
- Sabornie, E. J. (1994). Social-affective characteristics in early adolescents identified as learning disabled and nondisabled. *Learning Disability Quarterly*, 17, 268–279.

- Sáenz, T., Calvo, J., Fernández F. & Silván, A. (2005). *El acoso escolar en los centros educativos de La Rioja*. La Rioja: Informe inédito del Servicio de Inspección Técnica Educativa. Sector Rioja Baja-Logroño Este.
- Salmivalli C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 453-459.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120.
- Sánchez A. & Fernández, M. (2007). Características de la agresividad en la adolescencia: diferencias en función del ciclo educativo y del sexo. *EduPsykhé. Revista de Psicología y Educación*, 6(1), 49-83.
- Sánchez, C. & Cerezo, F. (2011). Estatus social de los sujetos implicados en *bullying*. Elementos para la mejora de la convivencia en el aula. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(2), 137-149.
- Sánchez, C. (2009). *Nivel de implicación en bullying entre escolares de educación primaria. Relación con el estatus sociométrico y la percepción del clima social familiar y escolar*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia. <http://www.tesisenred.net/TDR-0723109-132251/indexcs.html>
- Sánchez, C., & Cerezo, F. (2010). Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica bullying en escolares de Educación Primaria. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 8(3), 299-312.
- Sánchez, C., & Cerezo, F. (2011). Estatus social de los sujetos implicados en bullying. Elementos para la mejora de la convivencia en el aula. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22 (2), 137-149.
- Sánchez-Queijada, I. & Oliva, A. (2003). Vínculos de apego con los padres y relaciones con los iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 18(1), 71-86.
- Santa Cruz, E. & Olmedo, A. (2011). Participación de las familias de clase media en el centro y en la educación de sus hijos. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 251-270.
- Saylor, C.F. & Leach, J.B. (2008). Perceived Bullying and Social Support in Students Accessing Special Inclusion Programming. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 21(1), 69–80.
- Serrano, A. & Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Shetgiri, R., Lin, H., Ávila, R. & Flores, G. (2012). Parental characteristics associated with bullying perpetration in US children aged 10 to 17 years. *American Journal of Public Health*, 102(12), 2280-2286.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (2001). Parental maltreatment and emotion dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 349–363.

- Shucksmith, J., Hendry, L.B. & Glendinning, A. (1995). Models of parenting: Implications for adolescent well-being within different types of family contexts. *Journal of Adolescence*, 18, 253-270.
- Síndic de Greuges de la Comunidad Valenciana (2007). *Estudio epidemiológico del bullying en la Comunidad Valenciana*. Elaborado por E. Martín, F. Pérez, A. Marchesi, E. M. Pérez y N. Álvarez. Valencia: Sindic de Greuges.
- Sindic de Greuges de la Comunidad Valenciana (2007). *La escuela: espacio de convivencia y conflictos*. Informe especial. Obtenido de http://www.sindicdegreuges.gva.es/informes-f_c.htm
- Siverio, M. A. & García, M. D. (2007). Autopercepción de adaptación y tristeza en la adolescencia: La influencia del género. *Anales de Psicología*, 23, 41-48.
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147–154.
- Smith, D. J., Schneider, B. H., Smith, P. K. & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: a synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33, 547-560.
- Smith, P. K. & Sharpe, S. (1994). *School bullying. Insights and perspectives*. Londres: Routledge.
- Smith, P. K. & Thompson, D. (dir.) (1991). *Practical approaches to bullying*. Londres: David Fulton.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385.
- Smokowski, P. R. & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools*, 27(2), 101-110.
- Sourander, A., Helstelä, L., Helenius, H., & Piha, J. (2000). Persistence of bullying from childhood to adolescence. A longitudinal 8-year follow-up study. *Child Abuse & Neglect*, 24, 873–881.
- Spriggs, A., Iannotti, R., Nansel, T., & Haynie, D. (2007). Adolescent bullying involvement and perceived family peer and school relations: Commonalities and differences across race/ethnicity. *Journal of Adolescent Health*, 41, 283-293.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Adolescent-parent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 1-19
- Storch, A., Brassard, M. R., & Masia-Warner, C. L. (2003). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescence. *Child Study Journal*, 33, 1–18.

- Stormshak, E., Bierman, K., McMahon, R. & Lengua, L. (2000). Parenting practices and child disruptive behavior problems in early elementary school. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 17-29.
- Sullivan, K., Cleary, M. & Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria, el acoso escolar, cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: CEAC.
- Toboso, M., Ferreira, M., Díaz, E., Fernández-Cid, M., Villa, N. & Gómez, C. (2012). Sobre la Educación Inclusiva en España: Políticas y Prácticas. *Intersticios*, 6 (1): 279-295.
- Tur-Porcar, A., Mestre, V., Samper, P. & Malonda, E. (2012). Crianza y agresividad de los menores: ¿es diferente la influencia del padre y de la madre? *Psicothema* 24, 284-288.
- Twemlow, S. W., Fonagy P., Sacco F. C. & Jellinek, M.S. (2001). An innovative psychodynamically influenced approach to reduce school violence. *Journal American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(3), 377-379.
- Ulloa, L. (2015). *Preconcepciones de maltrato escolar y su relación con autoestima, autoeficacia y apoyo social en escolares agresores y víctimas de ambos sexos, de edades entre 12 y 19 años de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar-Chile*. Tesis doctoral. Málaga: Publicaciones y Divulgación Científica (Universidad de Málaga). <http://orcid.org/0000-0002-1755-9375>
- Unnever, J., & Cornell, D. (2003). Bullying, self-control and ADHD. *Journal of interpersonal violence*, 18 (2), 129-147.
- Urías K. M. (2015). Relación de la comunicación familiar y la victimización escolar de adolescentes. *Investigación y práctica en psicología del desarrollo*, 1, 109-117.
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S. & Sunderani, S. (2009). Respector Fear? The Relationship between Power and Bullying Behavior. En S.R. Jimerson, S. M. Swearer y D. L. Espelage (Eds.). *The International Handbook of School Bullying* (211-222). Mahwah (Nueva Jersey): Erlbaum.
- Vaillancourt, T., Trinh, V., McDougall, P. & Duku, E., Cunningham, L., Cunningham, C., Short, K. (2010). Optimizing population screening of bullying in school-aged children. *Journal of School Violence*, 9, 233–250.
- Valdés, A. (2007). *Familia y desarrollo. Estrategias de intervención en terapia familiar*. México: Manual Moderno.
- Valdés, A., Carlos, E. & Torres, G. (2012). Diferencias en la situación socioeconómica, clima y ajuste familiar de estudiantes con reportes de *bullying* y sin ellos. *Psicología desde el Caribe*, 29(3), 616-631.
- Valdés, A., Yáñez, A. & Martínez, E. (2013). Diferencias entre subgrupos de estudiantes involucrados en el *bullying*: víctimas, agresores-víctimas y agresores. *Liberabit*, 19(2), 215-222.

- Varela, R. M., Ávila, M.E., & Martínez, B. (2013). Violencia escolar: *Un análisis desde los diferentes contextos de interacción*. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 25-32.
- Vieira, M., Fernández -García, I. & Quevedo, G. (1989). Violence, bullying and counselling in the iberican península. En E. Roland y E. Munthe (dirs.), *Bullying: An international perspective*. Londres: David Fulton.
- Villalobos, B. Carrasco C., López, V., Bilbao, M.A., Morales, M., Ortiz, S., Olavarría, D., Ascorra, P. & Ayala del Castillo, A. (2014). Inclusión y violencia: Prevalencia de victimización entre pares en estudiantes que participan en Programas de Integración Escolar. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 8, (2) ,161-178.
- Villarreal-González, M. E., Sánchez-Sosa, J. C., Veiga, F. H., & del Moral Arroyo, G. (2011). Contextos de desarrollo, malestar psicológico, autoestima social y violencia escolar desde una perspectiva de género en adolescentes mexicanos. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 171-181.
- Visconti, K. J. y Troop-Gordon, W. (2010). Prospective relations between children's responses to peer victimization and their socioemotional adjustment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 261-272.
- Warnock, M. (1990). *Informe sobre necesidades educativas especiales*. Madrid: Siglo Cero.
- Whitney, I. & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/-middle and secondary. *Educational Research*, 35, 3-25.
- Whitney, I., Smith, P.K., & Thompson. D. (1994). Bullying and children with special educational Needs. En P.K. Smith y S. Sharp (Eds.), *School Bullying: Insights and Perspectives* (pp. 213-240). Londres: Routledge.
- Wild, L. G., Flisher, A.J., Bhana, A. & Lombard, C. (2004). Associations among adolescent risk behaviours and self-esteem in six domains. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(8), 1.454-1.467.
- Wintre, M. G. & Yaffe, M. (2000). First year students' adjustment to university life as function of relationships with parents. *Journal of Adolescent Research*, 15, 9-37
- Wolfe, D. A., Jaffe, P., Wilson, S. K. & Zak, L. (1985). Children of battered women: The relation of child behaviour to family violence and maternal stress. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 657-665.
- Woods, S., & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42, 135–155.
- Yadira, B. (2003). Los núcleos de educación familiar y la prevención de las violencias difusas en contextos educativos. *Revista Colombiana de Psicología*, 12(1), 49-59.
- Zurita, F., Vilches, J.M., Martínez, A., Viciano, V., Padial, R. & Pérez, A. (2014). Victimización en Adolescencia: Evaluación en función del género, centro educativo y lugar de residencia. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), 247– 258.

VII. ANEXOS

ANEXO A

Cuestionario adaptado del Defensor del Pueblo-UNICEF (2007)

CUESTIONARIO ADAPTADO DEL DEFENSOR DEL PUEBLO (2007)

CENTRO:

CURSO:

EDAD:

GENERO:

CHICO

CHICA

1. ¿Con quién vives? Rodea con un círculo la respuesta.

CON MIS PADRES	1
CON MI PADRE	2
CON MI MADRE	3
CON MIS ABUELOS	4
CON OTROS FAMILIARES	5

2. ¿Cuántos hermanos/as sois incluyéndote tú?

3. ¿Y, que posición ocupas? Anotas si eres el 1º, 2º, 3º, 4º etc.

4. ¿Cuál es tu país de origen? ¿Y el de tus padres?

SOY DE	
MI PADRE ES DE	
MI MADRE ES DE	

5. ¿Me puedes decir los estudios que tiene tu padre y tu madre? Rodea con un círculo la respuesta.

Nivel de estudios	Padre	Madre
Sin estudios, sabe leer y escribir		
Estudios primarios incompletos (Solo hasta preescolar)		
Estudios de primer grado (Estudió hasta los 10 años)		
Enseñanza de segundo grado (Estudió hasta los 14 años)		
Bachillerato		
Diplomado, tres años de carrera		
Licenciado		

6. ¿En cuál de estas situaciones laborales se encuentra tu padre y tu madre? Rodea con un círculo la repuesta.

Situación laboral	Padre	Madre
Trabaja		
Parado		
Jubilado		
Busca primer empleo		
Estudiante		
Sus labores/ama de casa		

Antes de rellenar estos cuestionarios debes tener en cuenta las siguientes cuestiones:

- No hay repuestas buenas o malas, correctas o incorrectas.

- En caso de duda ante varias opciones, señala la más cercana a tu opinión.
- Lee con atención cada frase, si algo no entiendes pregúntanos.
- Procura contestar a todas las frases.
- No te preocupes por el tiempo, no hay límite.

Este cuestionario es ANÓNIMO y CONFIDENCIAL. Se garantiza su tratamiento exclusivamente para fines investigadores. Te rogamos que seas muy sincero.

I. A continuación, aparecen una serie de situaciones que pueden estar sucediéndole en tu CENTRO a algún compañero o compañera, que no seas tú, de FORMA CONTINUA DESDE QUE COMENZÓ EL CURSO. Rodea con un círculo una respuesta en cada línea.

	NUNCA lo he visto en mi centro	A VECES lo he visto en mi centro	A MENUDO lo he visto en mi centro	SIEMPRE lo he visto en mi centro
Ignorarlo (pasar de él o hacerle el vacío)	1	2	3	4
No dejarle participar	1	2	3	4
Insultarlo	1	2	3	4
Ponerle motes que le ofenden o ridiculizan	1	2	3	4
Hablar mal de él o ella	1	2	3	4
Esconderle cosas	1	2	3	4
Romperle cosas	1	2	3	4
Robarle cosas	1	2	3	4
Pegarlo	1	2	3	4
Amenazarle solo para meterle miedo	1	2	3	4
Acosarlo sexualmente	1	2	3	4
Obligarle a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerla las tareas, etc.)	1	2	3	4
Amenazarle con armas (palos, navajas, etc.)	1	2	3	4

2. Esta pregunta se refiere a CÓMO TE SIENTES TÚ tratado por tus compañeros y compañeras desde que comenzó el curso. Rodea con un círculo una respuesta en cada línea.

	NUNCA me ocurre	A VECES me ocurre	A MENUDO me ocurre	SIEMPRE me ocurre
Me ignoran (pasan de mí o me hacen el vacío)	1	2	3	4
No me dejan participar	1	2	3	4
Me insultan	1	2	3	4
Me ponen motes que me ofenden o ridiculizan	1	2	3	4
Hablan mal de mí	1	2	3	4
Me esconden cosas	1	2	3	4
Me rompen cosas	1	2	3	4

Me roban cosas	1	2	3	4
Me pegan	1	2	3	4
Me amenazan solo para meterme miedo	1	2	3	4
Me acosan sexualmente	1	2	3	4
Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacer las tareas, etc.)	1	2	3	4
Me amenazan con armas (palos, navajas, etc.)	1	2	3	4

3. Por último, nos gustaría saber si tú te has metido con algún compañero. ¿Cuánto y en que forma te metes con algún compañero continuamente desde que comenzó el curso? Rodea con un círculo una respuesta en cada línea.

	NUNCA lo hago	A VECES lo hago	A MENUDO lo hago	SIEMPRE lo hago
Le ignoro (pasó de él o le hago el vacío)	1	2	3	4
No le dejo participar	1	2	3	4
Le insulto	1	2	3	4
Le pongo mote que le ofenden o ridiculizan	1	2	3	4
Hablo mal de él o de ella	1	2	3	4
Le escondo cosas	1	2	3	4
Le rompo cosas	1	2	3	4
Le robo cosas	1	2	3	4
Le pego	1	2	3	4
Le amenazo solo para meterle miedo	1	2	3	4
Le acoso sexualmente	1	2	3	4
Le obligo a hacer cosas que no quiere con amenazas (pedirle dinero, que me haga las tareas, etc.)	1	2	3	4
Le amenazo con armas (palos, navajas, etc.)	1	2	3	4

ANEXO B

Escalas para valorar los estilos educativos parentales (EA-H – *comunicación y afectos*- y ENE-H – *normas y exigencias*).

EA-H (Fuentes, Motrico y Bersabé, 2001)

Nombre: Fecha:

Sexo: Fecha de nacimiento:

A continuación vas a leer unas frases. Marca con una cruz (X) la casilla que más se acerca a lo verdaderamente piensas sobre la relación con tu PADRE y con tu MADRE.

Responde de la manera más sincera posible. No hay respuestas buenas o malas.

	MI PADRE					MI MADRE				
	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A Menudo	Siempre	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A Menudo	Siempre
1. Me acepta tal como soy										
2. Si tengo un problema puedo contárselo										
3. Se enfada conmigo por cualquier cosa que hago										
4. Me dedica su tiempo										
5. Siento que soy un estorbo para él/ella										
6. Habla conmigo de los temas que son importantes para mí										
7. Le pongo nervioso/a, le altero										
8. Es cariñoso/a conmigo										
9. Habla conmigo de lo que hago con mis amigos/as										
10. Lo que hago le parece mal										
11. Me consuela cuando estoy triste										
12. Está a disgusto cuando yo estoy en casa										
13. Sé que confía en mí										
14. Dedicar tiempo a hablar conmigo										
15. Aprovecha cualquier oportunidad para criticarme										
16. Está contento/a de tenerme como hijo/a										
17. Le gustaría que fuera diferente										
18. Me manifiesta su afecto con detalles que me gustan										
19. Puedo contar con él/ella cuando lo necesito										
20. Me da confianza para que le cuente mis cosas										

ENE-H (Fuentes, Motrico y Bersabé, 2001)

MI PADRE

MI MADRE

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A Menudo	Siempre		Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A Menudo	Siempre
1. Tiene en cuenta las circunstancias antes de castigarme											
2. Intenta controlar mi vida en todo momento											
3. Me dice que sí a todo lo que le pido											
4. Me dice que en casa manda él/ella											
5. Si desobedezco no pasa nada											
6. Antes de castigarme escucha mis razones											
7. Me da libertad total para que haga lo que quiera											
8. Me explica lo importante que son las normas para la convivencia											
9. Me impone castigos muy duros para que no vuelva a desobedecer											
10. Llorando y enfadándome, consigo siempre lo que quiero											
11. Me explica las razones por las que debo cumplir las normas											
12. Me exige que cumpla las normas aunque no las entienda											
13. Hace la vista gorda cuando no cumplo las normas, con tal de no discutir											
14. Me explica muy claro lo que se debe y no se debe hacer											
15. Por encima de todo tengo que hacer lo que dice, pase lo que pase											
16. Le da igual que obedezca o desobedezca											
17. Razona y acuerda las normas conmigo											
18. Me exige respeto absoluto a su autoridad											
19. Me explica las consecuencias de no cumplir las normas											
20. Me dice que los padres siempre llevan la razón											
21. Consiente que haga lo que me gusta en todo momento											
22. Si alguna vez se equivoca conmigo lo reconoce											
23. Me trata como si fuera un/a niño/a pequeño/a											
24. Con tal de que sea feliz, me deja que haga lo que quiera											
25. Le disgusta que salga a la calle por temor a que me pase algo											
26. Me anima a hacer las cosas por mí mismo/a											
27. Me agobia porque siempre está pendiente de mí											
28. A medida que me hago mayor, me da más responsabilidades											

Normas de corrección de las pruebas EA y ENE (versión hijos y padres)

La puntuación en cada factor se obtiene sumando las respuestas de sus ítems.

Ítems directos: 1 = nunca; 2 = pocas veces; 3 = algunas veces; 4 = a menudo; 5 = siempre.

Ítems inversos: 5 = nunca; 4 = pocas veces; 3 = algunas veces; 2 = a menudo; 1 = siempre.

ESCALA DE AFECTO (EA)

Factor	Puntuación (Mín-Máx)	Ítems directos (1-5)	Ítems inversos (5-1)
I) Afecto-comunicación	(10-50)	2, 4, 6, 8, 9, 11, 14, 18, 19, 20	
II) Crítica-rechazo	(10-50)	3, 5, 7, 10, 12, 15, 17	1, 13, 16

ESCALA DE NORMAS Y EXIGENCIAS (ENE)

Factor	Puntuación (Mín-Máx)	Ítems directos (1-5)
I) Forma inductiva	(10-50)	1, 6, 8, 11, 14, 17, 19, 22, 26, 28
II) Forma rígida	(10-50)	2, 4, 9, 12, 15, 18, 20, 23, 25, 27
III) Forma indulgente	(8-40)	3, 5, 7, 10, 13, 16, 21, 24

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LAS PUNTUACIONES EN LAS ESCALAS EA Y ENE, SEGÚN LA VERSIÓN DE LOS HIJOS O DE LOS PROPIOS PADRES

	Versión Hijos				Versión Padres			
	\bar{X}	S_x	Simetría	Curtosis	\bar{X}	S_x	Simetría	Curtosis
<i>PADRE</i>								
EA-I	34,22	10,11	-0,52	-0,59	42,66	4,68	-0,55	-0,44
EA-II	18,30	6,93	1,32	1,92	17,41	3,13	1,02	1,10
ENE-I	36,79	8,55	-0,54	-0,32	42,69	4,83	-0,34	-0,36
ENE-II	26,72	7,19	0,46	0,11	24,77	5,88	-0,15	-0,31
ENE-III	18,55	4,78	0,17	-0,29	18,71	4,12	0,63	-0,11
<i>MADRE</i>								
EA-I	39,36	7,96	-0,89	0,40	44,73	5,04	-1,43	2,78
EA-II	18,07	6,56	1,33	2,01	17,49	4,72	0,85	0,83
ENE-I	38,95	7,19	-0,52	-0,37	44,79	4,32	-0,99	0,76
ENE-II	27,78	7,34	0,47	0,04	24,41	6,84	0,16	-0,78
ENE-III	18,99	4,98	0,41	0,01	16,64	4,35	0,27	-0,05

Características de la muestra:

Hijos: 402 adolescentes de 6° de Primaria, 1°, 2° y 3° de ESO (200 chicos y 202 chicas de edades comprendidas entre los 12 y 17 años. Edad media chicos 14,29 y DT=1,44. Edad media de chicas 13,95 y DT=1,40.

Padres: 258 (31 padres, 119 madres y 108 ambos). La edad de los padres osciló entre 28 y 69 años (M=43,65; DT=6,23) y la de las madres entre 28 y 57 años (M=40,53; DT=5,35). (La escala de padres no fue utilizada en nuestra investigación).