



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Trabajo Fin de Máster

**Atribución moral e implicación del alumnado con y sin NEAE
en bullying tradicional y en bullying discriminatorio**

*Moral attribution and involvement of students with and without
NEAE in traditional bullying and discriminatory bullying*



Máster en Educación Inclusiva

Autor: Ángel Gutiérrez Rodríguez

Tutor: Antonio Jesús Rodríguez Hidalgo

Cotutor: Daniel Falla Fernández

Curso académico: 2019/2020

Nombre: Ángel Gutiérrez Rodríguez con DNI:

DECLARA:

1. Que el trabajo que presenta es totalmente original y que se hace responsable de todo su contenido.
2. Que no ha sido publicado ni total ni parcialmente.
3. Que todos los aportes de otros autores han sido debidamente referenciados.
4. Que no ha incurrido en fraude científico, plagio o vicios de autoría.
5. Que, en caso de no cumplir los requerimientos anteriores, aceptará las medidas disciplinarias sancionadoras que correspondan.

Firmado en Córdoba, a 26 de junio de 2020.

Resumen: La investigación ha mostrado cómo los estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) sufren bullying con mayor frecuencia que sus iguales. Sin embargo, existen menos estudios centrados en este colectivo, dadas las dificultades cognitivas y comunicativas que estos pueden presentar. El objetivo de esta propuesta de investigación es avanzar en la comprensión de los escolares con NEAE acerca del bullying, analizar si existe superposición entre la participación en bullying tradicional y en bullying discriminatorio por razón de NEAE y explorar las atribuciones morales a los implicados en bullying discriminatorio. La muestra la conformarían 1000 estudiantes, empleándose instrumentos visuales, como dibujos y viñetas. Se aplicaría el EBIPQ para medir el bullying tradicional y una adaptación del mismo para el bullying discriminatorio. Los resultados podrían confirmar que, tanto los estudiantes con NEAE como el resto, son capaces de representar el bullying gráficamente, que existe superposición entre ambos fenómenos y que los escolares con y sin NEAE atribuyen más vergüenza y culpa a la víctima y orgullo e indiferencia al agresor, produciéndose distanciamiento moral en las autoatribuciones. Esto podría evidenciar que estos escolares comprenden el bullying de forma similar al resto de estudiantes, aunque sería necesario desarrollar programas específicos para este colectivo.

Palabras clave: Bullying, discriminación, necesidades educativas, moralidad, dibujo.

Abstract: Research has shown how students with Specific Educational Support Needs (SESN) experience bullying more frequently than their peers. However, there exist fewer studies focused on this group of students, due to the cognitive and communicative difficulties that they could present. The objective of this research proposal is to advance the understanding of schoolchildren with SESN about bullying, analyze whether there is an overlap between participation in traditional bullying and discriminatory bullying due to SESN and explore the moral attributions to those involved in discriminatory bullying. The sample would be made up of 1000 students, using visual instruments, such as drawings and vignettes. The EBIPQ would be applied to measure traditional bullying and an adaptation of it for discriminatory bullying. The results could confirm that both students with SESN and the rest of students are able to represent bullying graphically, that there is an overlap between both phenomena and that schoolchildren with and without SESN attribute more shame and blame to the victim and pride and indifference to aggressor, producing moral distancing in self-attributions. This could show that these students understand bullying in a similar way to other students, although it would be necessary to develop specific programs for this group.

Keywords: Bullying, discrimination, educational needs, morality, drawing.

Índice

1. Introducción.....	4
1.1. Definición y características del bullying tradicional	5
1.2. El papel de la moralidad en el bullying	6
1.3. El bullying basado en el estigma y sus diferencias con el acoso escolar tradicional	8
1.4. NEAE y bullying	9
1.5. Instrumentos para el estudio del bullying en alumnado con NEAE	11
1.6. El presente estudio	12
2. Método.....	14
2.1. Diseño	14
2.2. Participantes.....	14
2.3. Instrumentos.....	14
2.4. Procedimiento	16
2.5. Análisis estadísticos	17
3. Resultados esperados.....	18
3.1. Representación gráfica del bullying tradicional	18
3.2. Roles implicados y grado de superposición entre el bullying tradicional y el bullying discriminatorio hacia el alumnado con NEAE	20
3.3. Atribuciones morales que los estudiantes con y sin NEAE realizan a los implicados en bullying discriminatorio por razón de NEAE.....	21
4. Discusión	23
Referencias bibliográficas	28
APÉNDICES	36

1. Introducción

La investigación ha evidenciado cómo el bullying o acoso escolar tradicional puede manifestarse con ciertas connotaciones discriminatorias basadas en el estigma, ya sea por razón de sexo, etnia o necesidades educativas (Rodríguez-Hidalgo, Calmaestra et al., 2019). Asimismo, se ha demostrado cómo la ética y la moral tienen un papel determinante en cualquier dinámica intimidatoria (Romera, Ortega-Ruiz et al., 2019), ejerciendo una importante función en el comportamiento social, al favorecer o dificultar el desarrollo de comportamientos desadaptativos y antisociales, tal y como sucede con el acoso escolar (Ortiz et al., 2018). También, se ha descubierto que el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE en adelante) suele sufrir este tipo de conductas violentas con mayor frecuencia que sus iguales (Kozmus y Pšunder, 2017), aunque existe cierta discrepancia acerca de si comprenden el fenómeno de forma similar al alumnado con desarrollo neurotípico (Falla y Ortega-Ruiz, 2019).

Asimismo, los y las profesionales de la educación manifiestan una gran preocupación al percibir algunas de las consecuencias más graves que conlleva esta dinámica antisocial, tal y como son el fracaso escolar, la depresión, la ansiedad o las conductas autolesivas que son manifestadas por las y los estudiantes implicados (Hellfeldt et al., 2018). A pesar de todo ello, existe un menor número de trabajos e instrumentos específicos para estudiar el acoso escolar en alumnado con necesidades educativas (Houchins et al., 2016). Es por ello, que esta investigación se ha diseñado con el objeto de avanzar en el estudio con este colectivo a través de instrumentos eminentemente visuales que permitan extraer información de dichos protagonistas, como los dibujos o las viñetas.

Por tanto, la presente propuesta de investigación surge con el propósito de comprender, a través del dibujo, la interpretación que los estudiantes con y sin NEAE hacen del bullying tradicional. Asimismo, se pretende conocer el grado de superposición entre la participación en bullying tradicional y en bullying basado en el estigma o discriminatorio hacia el alumnado con NEAE. Finalmente, y dada la importancia de la moralidad en este tipo de fenómenos, se analizarán las atribuciones morales que los estudiantes con y sin NEAE realizan a los implicados en bullying discriminatorio por razón de necesidades educativas.

1.1. Definición y características del bullying tradicional

El *bullying offline* o *acoso escolar tradicional* es definido como un fenómeno de victimización que se produce cuando un estudiante es acosado de forma reiterada e intencional por parte de otro u otros escolares, dándose un desequilibrio de poder entre los implicados que dificulta a la víctima salir de dicha situación por sus propios medios (Olweus, 1993). Algunos autores enfatizan la dimensión ética del acoso escolar al considerar estos comportamientos como una transgresión inmoral e injusta (Romera, Casas et al., 2019). Asimismo, existen ciertos mecanismos que el agresor emplea para iniciar y mantener con éxito estas agresiones inmorales e injustificadas, el *esquema dominio-sumisión* y la *ley del silencio* (Ortega-Ruiz, 2010). El primero de ellos supone el desarrollo y mantenimiento de un vínculo y de un cierto desequilibrio de poder entre la víctima y el agresor en un juego insano de dominio-sumisión. Este mecanismo implica que una persona es dominante y la otra es dominada, es decir, que una ejerce un poder abusivo mientras la otra se deja someter como consecuencia de la indefensión que experimenta. Dicho desequilibrio de poder podría derivarse de la desigualdad existente entre el agresor y la víctima en cuanto a fuerza física, tamaño del grupo, así como otras vulnerabilidades personales (Menesini y Salmivalli, 2017). El segundo mecanismo del cual se sirve el agresor es la ley del silencio que se impone entre las personas implicadas en una situación de victimización. De esta manera, los implicados, bien de forma directa o indirecta, tienden a ocultar los hechos que se están produciendo, dificultando así la detección del problema. Este último mecanismo, junto al rol de los espectadores que presencian dichas conductas, resulta determinante a la hora de hacer frente a este tipo de comportamientos transgresores (Bjärehed et al., 2020).

Efectivamente, el bullying constituye un fenómeno en el cual se ven envueltos diferentes protagonistas o roles. Espelage y Hong (2018) destacaron la existencia de perpetradores, víctimas, espectadores y víctimas perpetradoras. Por su parte, Salmivalli (2014), además de los anteriormente mencionados, distingue ciertos roles dentro de los espectadores: los asistentes del agresor, aquellos que se unen y ayudan al perpetrador; los animadores o reforzadores, testigos que refuerzan positivamente las conductas del agresor mediante señales verbales y no verbales; los defensores de la víctima, espectadores que apoyan y defienden a la víctima; y los *outsiders*, aquellos que rehúyen la situación manteniéndose al margen de todo lo que acontece.

Este tipo de agresividad injustificada puede manifestarse de forma directa o indirecta (López-Castedo et al., 2018). Así, se habla de bullying directo para referirse a aquellas conductas que el agresor ejerce para hacer daño a la víctima a través de cualquier confrontación cara a cara entre los mismos, como agresiones físicas, insultos, amenazas o motes (Bjärehed et al., 2020). También puede producirse violencia física indirecta, por ejemplo, cuando el agresor roba o rompe las pertenencias de la víctima (Romera, Ortega-Ruiz et al., 2019). Por otro lado, se encontrarían las agresiones indirectas, que son aquellas que perjudican a la víctima de forma silenciosa por medio de la manipulación de las relaciones sociales, como la exclusión social o los rumores (Bjärehed et al., 2020). Este último tipo de acoso escolar también ha sido denominado como victimización social o relacional (López-Castedo et al., 2018).

No obstante, independientemente del rol que asuman los implicados y del tipo de violencia ejercida, el acoso escolar es considerado un problema de salud pública global grave (Hong et al., 2019), cuyas consecuencias persisten a menudo en la vida adulta (Takizawa et al., 2015). En este sentido, la víctima experimenta consecuencias especialmente nocivas, pudiendo llegar a desarrollar fobia al colegio, problemas psicosomáticos graves como depresión, cuadros de ansiedad, hábitos perjudiciales para su salud –como el consumo de sustancias adictivas–, y en los casos más graves, conductas autolesivas y pensamientos suicidas (Hellfeldt et al., 2018). Por su parte, los agresores aprenden a lograr lo que desean a través de la violencia y los espectadores podrían llegar a experimentar una sensación de indefensión similar a la de la víctima por temor a pasar a ser futuros afectados, llegando incluso a insensibilizarse ante el dolor ajeno (Hong et al., 2019).

1.2. El papel de la moralidad en el bullying

Desde que nace, el ser humano es capaz de reconocer emociones básicas en sus semejantes, como la tristeza o la alegría (Pozzoli et al., 2017). Algunas emociones morales más complejas, como la culpa o el orgullo, se desarrollan más tarde, constituyendo un elemento clave en el desarrollo del ajuste psicosocial (Romera, Ortega-Ruiz, et al., 2019). Se ha demostrado que las emociones morales pueden predecir elevados niveles de comportamiento prosocial y bajos niveles de comportamiento antisocial. Esto supone que dichas emociones ejercen una importante función en la interacción social, al fomentar o inhibir conductas desadaptativas, tal y

como son los comportamientos transgresores que acontecen dentro de los grupos de pares (Ortiz et al., 2018).

Caurcel y Almeida (2008) demostraron la existencia de diferencias en el patrón emocional en función del rol al que se haga referencia en una situación de victimización. La mayoría de los participantes atribuyeron orgullo e indiferencia al agresor, mientras que la víctima fue asociada con mayor frecuencia a vergüenza. En el caso de los espectadores, a estos se les atribuyeron culpa, vergüenza e indiferencia en porcentajes muy similares. En este sentido, las heteroatribuciones morales suponen asignar una determinada emoción a una tercera persona, mientras que las autoatribuciones implican el hecho de ponerse en el lugar de otro individuo (Romera, Ortega-Ruiz et al., 2019). Por tanto, para comprender la complejidad de este fenómeno de victimización, resulta imprescindible analizar las diferencias observadas en la respuesta a una misma pregunta en función del punto de vista desde el que se responda –ajeno o personal–. Así, los estudios han demostrado que en autoatribuciones aumentan las emociones de distanciamiento moral: el orgullo y la indiferencia (Caurcel y Ameida, 2008; Romera, Ortega-Ruiz et al., 2019).

Esto es algo que ya venían estudiando Keller et al. (2003) al evidenciar que cuando una conducta es juzgada desde un punto de vista externo y, posteriormente, desde una perspectiva más personal, los encuestados tienden a verse a sí mismos de una forma mucho más positiva. Este hecho implica la posibilidad de apreciar variaciones entre las heteroatribuciones que los participantes asocian a la víctima –generalmente vergüenza– y las autoatribuciones que se asociarían a ellos mismos si se encontrasen en una situación de victimización. En este último supuesto, el porcentaje de vergüenza disminuiría, aumentando así el de indiferencia. Esta disparidad o distanciamiento moral se derivaría de un intento de autoprotegerse frente a este tipo de agresiones inmorales injustificadas (Caurcel y Almeida, 2008; Keller et al., 2003; Romera, Ortega-Ruiz et al., 2019).

Por otro lado, en relación a las emociones morales que un encuestado agresor experimenta en primera persona, se ha observado que estos suelen atribuirse con mayor frecuencia orgullo e indiferencia (Menesini et al., 2015), en lugar de emociones como culpa o vergüenza (Mazzone et al., 2016). Esto podría demostrar que algunos estudiantes intentan culpar a la víctima con el objetivo de deshumanizarla y justificar así las agresiones que estas reciben (Thornberg y Wänström, 2018). No obstante, se han apreciado algunas diferencias en cuanto al sexo a la hora de ejercer el papel de

perpetrador, siendo las niñas las que tienden a experimentar un mayor grado de culpabilidad y de vergüenza (Roos et al., 2011). En esta misma línea, aunque existen investigaciones que analizan las diferencias en cuanto a moralidad entre la agresión directa y la indirecta (Bjärehed et al., 2020), existe una escasez de estudios que se hayan centrado en analizar las atribuciones morales que los encuestados realizan en función del tipo de intimidación al que se haga referencia –física, verbal, exclusión social y rumores–, tal y como realizaron Romera, Ortega-Ruiz et al. (2019). Asimismo, resulta fundamental conocer cómo interpreta el alumnado con NEAE este tipo de agresiones, así como identificar las emociones morales que atribuyen a los protagonistas de esta dinámica. Por tanto, dada la complejidad de este fenómeno, se hace necesario estudiar con mayor profundidad dichos episodios, considerando no solo su prevalencia, sino también el rol que ejerce la moralidad en cada una de las formas de manifestación del bullying.

1.3. El bullying basado en el estigma y sus diferencias con el acoso escolar tradicional

La falta de ética y moral se encuentra estrechamente ligada a los comportamientos intimidatorios, quedando especialmente reflejado en el denominado *bullying basado en el estigma* o *bullying discriminatorio* que se produce como consecuencia de que la víctima presente algún rasgo distintivo con respecto al grupo de referencia (Rodríguez-Hidalgo, Alcívar et al., 2019). El bullying tradicional o personal haría referencia a aquel acoso cuya naturaleza es general y no específica, es decir, a aquella persecución en la que la motivación del agresor no se deriva de que la víctima pertenezca a un determinado colectivo. Sin embargo, el bullying basado en el estigma o bullying discriminatorio sería aquel que se produce como consecuencia de que la víctima presente alguna condición distintiva con respecto al grupo mayoritario. Este tipo de intimidación, en la que la víctima es acosada por su condición, representa la parte más amorala y menos ética de los jóvenes (Mulvey et al., 2020). Así, los rasgos étnico-culturales, la condición sexual o presentar alguna NEAE son algunos de los principales motivos que propician este tipo de victimización (Rodríguez-Hidalgo et al., 2014). Por tanto, el bullying discriminatorio supone un comportamiento agresivo por parte de un perpetrador cuya motivación surge como consecuencia de las características

personales de la víctima, en las cuales, además de las anteriores, se incluyen también la apariencia y la complejión física (Salmon et al., 2018).

Rodríguez-Hidalgo et al. (2017) explican algunas de las motivaciones que pueden mover al agresor tradicional a acometer sus agresiones, que son imponer su dominio, ganar un estatus social dentro del grupo, los celos y la diversión perversa. Sin embargo, en el acoso discriminatorio el agresor emplearía los rasgos definitorios de la víctima para acometer sus agresiones. Desde el punto de vista de la víctima de bullying discriminatorio, esta atribuye al agresor la intención de provocarle daño por pertenecer a un determinado colectivo, generalmente minoritario. Así, se ha demostrado cómo los estudiantes que sufren bullying y discriminación racial tienden a experimentar consecuencias psicológicas más graves que los que únicamente sufren discriminación racial (Rodríguez-Hidalgo, Calmaestra et al., 2019). También se ha observado que las consecuencias que padece una víctima de acoso escolar discriminatorio tienden a ser más graves que las que sufre una víctima de bullying tradicional (Salmon et al., 2018).

1.4. NEAE y bullying

Las consecuencias en caso de encontrarse envuelto en una situación de victimización son igualmente perniciosas para el alumnado con NEAE (Van Schalkwyk et al., 2018). Es por ello que el presente estudio se centra concretamente en el bullying discriminatorio hacia el alumnado con NEAE. En este sentido, según el artículo 71.2 de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, modificada por la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*, el término NEAE hace referencia a todos aquellos estudiantes, que por sus necesidades educativas precisan de una atención educativa diferente a la ordinaria, pudiendo presentar Necesidades Educativas Especiales (NEE), Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), Altas Capacidades Intelectuales (ACI), Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDA-H), desventaja por condiciones personales o de historia escolar, o por haberse incorporado de forma tardía al sistema educativo.

Asimismo, según las *Instrucciones del 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad de la Junta de Andalucía, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa*, dentro del alumnado con NEE se incluyen aquellos escolares que, durante algún periodo de su escolarización o a

lo largo de toda ella, requieren una atención educativa especial por presentar trastornos graves del desarrollo, discapacidad –intelectual, física, visual y auditiva–, trastornos de la comunicación, Trastorno del Espectro Autista (TEA), Trastornos Graves de Conducta (TGC), otros trastornos mentales, así como otras enfermedades crónicas.

La investigación ha mostrado cómo estos estudiantes con necesidades educativas son más vulnerables a sufrir intimidación por parte de sus iguales (Kozmus y Pšunder, 2017) y cómo comprenden sin problema el fenómeno del acoso escolar (Falla y Ortega-Ruiz, 2019). Rose et al. (2011) realizaron una revisión sistemática compuesta por 32 artículos científicos que analizaron el bullying y la victimización en estudiantes con discapacidad, poniendo de manifiesto que efectivamente dichos escolares son altamente vulnerables a sufrir conductas violentas por parte de sus compañeros y compañeras. Sin embargo, la producción científica acerca del acoso escolar suele encontrarse más centrada en el alumnado con desarrollo neurotípico (Falla y Ortega-Ruiz, 2019), y así lo han evidenciado Houchins et al. (2016) y Mañano et al. (2016) a través de dos revisiones sistemáticas sobre victimización en estudiantes con discapacidad. La primera de estas revisiones recabó estudios sobre acoso escolar en alumnos y alumnas con discapacidad y programas de intervención adaptados a este colectivo, concluyendo que existe una escasez de estudios experimentales de prevención y de intervención que abarquen dicha línea de investigación (Houchins et al., 2016). Por su parte, Mañano et al. (2016) realizaron una revisión sistemática acerca de los estudios empíricos que analizaban la prevalencia y la correlación entre la victimización por bullying y presentar discapacidad. Esta escasez de trabajos sobre acoso escolar en niñas y niños con necesidades educativas fue tomada en cuenta por Blake et al. (2016), al realizar un estudio longitudinal con 4155 estudiantes de educación especial, demostrando una vez más que los escolares con cualquier tipo de discapacidad tienden a sufrir con mayor frecuencia victimización por intimidación que el resto de sus compañeros y compañeras. Así, según este trabajo, los estudiantes con TDA-H serían los que mayor riesgo presentarían, seguidos de los que padecen trastornos emocionales.

Resultados muy similares obtuvieron Kavanagh et al. (2018) quienes, a partir de una muestra de 3956 adolescentes de entre 12 y 13 años, demostraron que tanto los estudiantes con discapacidad como los que presentan un cociente intelectual límite suelen ser acosados con mayor frecuencia que los alumnos y alumnas sin discapacidad. En este caso, se tomaron como referencia tres indicadores en función de si se trató de bullying físico, social o de cualquier otra forma de victimización. De esta forma, se

observó que el acoso social fue el más recurrente, tanto en los estudiantes con discapacidad como en aquellos que presentaban un cociente intelectual límite. Si bien, estos últimos también tenían un mayor riesgo de sufrir otras formas de victimización. Finalmente, Falla y Ortega-Ruiz (2019) realizaron una revisión sistemática cuya muestra final se compuso de 29 artículos científicos sobre acoso escolar en estudiantes con TEA, poniendo de manifiesto que los rasgos que caracterizan a este tipo de alumnado, como la dificultad en la interacción y en la comunicación y su rigidez cognitiva y de ejecución, los convierten en uno de los principales colectivos de riesgo a la hora de convertirse en víctimas de bullying.

La literatura científica sugiere que el hecho de presentar una NEAE, independientemente del tipo que sea, puede llegar a suponer un factor de riesgo a la hora de sufrir este tipo de ataques intimidatorios por parte de los iguales. No obstante, a pesar de comprender dicho fenómeno, las características idiosincráticas que presentan algunos y algunas escolares dificultan obtener información y han hecho necesario recurrir a terceros, resultando más accesible focalizarse únicamente en la prevalencia del fenómeno y no en otros aspectos socioemocionales y morales (Falla y Ortega-Ruiz, 2019).

1.5. Instrumentos para el estudio del bullying en alumnado con NEAE

Se ha demostrado cómo el dibujo puede resultar de gran utilidad a la hora de estudiar el comportamiento agresivo en niños y niñas en sus primeras etapas (Huitsing y Monks, 2018). La eficacia de esta metodología se ha dejado patente en estudios como el de Romera et al. (2015), en el que a través del dibujo se analizó si el alumnado sin discapacidad comprende el fenómeno del acoso escolar de forma correcta. Para ello, contaron con una muestra de 276 alumnas y alumnos de entre 6 y 11 años, a los que se les pidió que realizaran un dibujo que representase una situación de bullying. Tras analizar los roles representados, su género, el número de implicados, sus emociones y las formas de manifestación del acoso escolar que se apreciaron, se obtuvo que el 73.2% de los participantes representaron una situación de bullying que se correspondía con la definición y características del mismo. Además, se apreció un mayor porcentaje de varones representados, tanto para el rol de agresor como para el de víctima. La figura del espectador fue tenida en cuenta en el 17.8% de las representaciones gráficas. En cuanto a las formas de manifestación del acoso escolar, las agresiones verbales y

relacionales fueron respectivamente las que mayor presencia tuvieron. En relación a las emociones, la tristeza y otros sentimientos generalmente considerados negativos fueron representados con mayor frecuencia en las víctimas, mientras que los agresores se mostraban felices. Sin embargo, no se tiene constancia de que esta metodología haya sido utilizada en estudiantes con NEAE.

Otros trabajos han utilizado la visualización de vídeos. Así, Altomare et al. (2017) exploraron las estrategias de afrontamiento que el alumnado con TEA sugiere al visualizar dibujos animados en los que los personajes sufren acoso escolar. Esta estrategia metodológica permite que los niños y las niñas se identifiquen, tanto a nivel cognitivo como a nivel emocional, con los casos de bullying que sufren una serie de personajes ficticios (Flanagan et al., 2013), pudiendo facilitar la obtención de información (Altomare et al., 2017). La utilidad de esta metodología ha sido probada en otros trabajos como el de Hodgins et al. (2018), en el cual se alternó la visualización de seis vídeos en los que se representaba acoso escolar y una serie de entrevistas que se realizaron posteriormente.

Otras investigaciones han analizado las experiencias de víctimas y de agresores en estudiantes con TEA a través de un conjunto de viñetas sobre bullying (Hwang et al., 2018). Asimismo, Huitsing y Monks (2018) emplearon una técnica de entrevista adaptada de Monks et al. (2003) en la que a cada participante se le mostraron cuatro dibujos de figuras de palo para que las asociasen a situaciones reales vividas en su clase. Cada viñeta representaba una forma de agresión: física, verbal, relacional directa referida a exclusión social y relacional indirecta o rumores. Del mismo modo, recientemente Romera, Ortega-Ruiz et al. (2019) llevaron a cabo un estudio sobre las atribuciones morales y emocionales que los estudiantes de Educación Primaria realizan ante el acoso escolar, utilizando para ello un cuestionario con viñetas muy similar al que emplearon Huitsing y Monks (2018). Sin embargo, existe una cierta escasez de estudios que analicen el acoso escolar en estudiantes con NEAE empleando metodologías basadas en dibujos, vídeos o viñetas.

1.6. El presente estudio

La finalidad del presente estudio es indagar tanto en la prevalencia como en el papel que ejerce la moralidad en situaciones de victimización hacia el alumnado con NEAE. Para conseguir este fin, se proponen los siguientes objetivos e hipótesis:

1. Analizar y comparar, a través del dibujo, la interpretación que los estudiantes de primaria y secundaria con y sin NEAE hacen del acoso escolar.

Hipótesis 1: La mayoría de escolares con NEAE serán capaces de representar el bullying tradicional a través de un dibujo con globos.

Hipótesis 2: El número de niños representados ejerciendo el papel de agresor y de víctima será mayor que el de niñas, tanto por estudiantes con NEAE como por alumnado sin NEAE.

Hipótesis 3: Los estudiantes con desarrollo neurotípico representarán con mayor frecuencia formas de violencia verbales y relacionales, mientras que el alumnado con NEAE dibujará más agresiones físicas y verbales.

2. Conocer la prevalencia de roles implicados en victimización tradicional y discriminatoria y comprobar si existe superposición entre la participación en acoso escolar tradicional y la participación en bullying discriminatorio hacia el alumnado con NEAE.

Hipótesis 4: Los roles participantes presentarán porcentajes de implicación más altos en el acoso escolar tradicional que en el bullying discriminatorio por razón de necesidades educativas.

Hipótesis 5: La participación en situaciones de victimización tradicional será diferente a la participación en bullying discriminatorio hacia el alumnado con NEAE, aunque se observará cierta superposición entre ambos fenómenos.

3. Identificar, a través de un cuestionario con viñetas, las atribuciones morales que los escolares con y sin NEAE asocian a los distintos implicados en un caso de bullying discriminatorio hacia dicho colectivo en función del tipo de acoso escolar representado.

Hipótesis 6: La figura del agresor será asociada con mayor frecuencia a indiferencia y orgullo, mientras que la víctima será más identificada con vergüenza y culpa, tanto en los estudiantes con NEAE como en los que no tienen NEAE.

Hipótesis 7: En autoatribuciones para el rol de víctima, el porcentaje de orgullo e indiferencia aumentará y el de vergüenza disminuirá, tanto en escolares con NEAE como sin NEAE.

2. Método

2.1. Diseño

El presente estudio se ha propuesto desde un paradigma exploratorio y descriptivo, que seguiría un diseño transversal ex post facto retrospectivo (Montero y León, 2007). La metodología respondería a un enfoque mixto, donde se incluye información cuantitativa y cualitativa (Ríos-Ramírez, 2017). Para seleccionar los participantes se emplearía un muestreo intencional no probabilístico (Ruiz-Olabuénaga, 2012).

2.2. Participantes

Se seleccionarían 1.000 estudiantes de centros educativos públicos de la provincia de Córdoba, del tercer ciclo de Educación Primaria y del primero de Educación Secundaria. La edad de los participantes estará comprendida entre los 10 y los 14 años ($M = 12.58$; $DT = 2.05$), pudiéndose hallar alumnado mayor de 14 años por haber repetido curso. Se espera que alrededor del 51% sean chicas. Entre los participantes, se podrán encontrar estudiantes con y sin NEAE. Se aproxima que el 52% de los que presenten alguna necesidad educativa será chico, dado que la prevalencia de la mayoría de trastornos es mayor en los niños. Existirá representación de la mayor parte de los tipos de NEAE, siendo los estudiantes con TDA-H (3.5%), con altas capacidades (2.28%) y con discapacidad intelectual (1%) los que mayor presencia tendrían, frente al alumnado con TEA que contaría con una representación estadística inferior al 1%.

2.3. Instrumentos

Representaciones gráficas y check list

Se facilitará una plantilla para que dibujen lo que entienden por acoso escolar tradicional (ver Apéndice A). Dichas representaciones gráficas serán analizadas a través de una *check list* (ver Apéndice B) con una serie de criterios consensuados por seis expertos. En primer lugar, se evaluará si la situación representada se ciñe a una escena de bullying. Para ello, se tendrá en cuenta si se aprecia alguna de las tres características básicas del acoso escolar: intencionalidad, desequilibrio de poder y reiteración,

utilizando para ello una escala de respuesta dicotómica “sí” o “no”. En segundo lugar, se contabilizarán las víctimas, agresores y espectadores en función de su sexo y se registrarán las formas de manifestación del acoso escolar representadas. Para facilitar la evaluación de los dibujos, deberán incluir, al menos, dos globos o bocadillos con texto.

Cuestionario EBIPQ

El segundo instrumento (ver Apéndice C) será la versión española del *Cuestionario del Proyecto Europeo de Intervención de Bullying* (EBIPQ) (Ortega-Ruiz et al., 2016). Este comienza haciendo referencia a las posibles experiencias relacionadas con bullying en el entorno del encuestado, realizando la siguiente pregunta: “¿Has vivido algunas de las siguientes situaciones en los últimos dos meses?”. Para responder se proporciona una escala de 14 ítems tipo Likert con cinco opciones de respuesta de frecuencia, que van desde 1 “Nunca” a 5 “Sí, más de una vez a la semana”. Este cuestionario presenta, a su vez, dos subescalas, una para agresión y otra para victimización. Cada una de ellas se compone de siete ítems que registran las mismas conductas de forma paralela pero opuesta. Algunos ejemplos de ítems son: “Alguien me ha golpeado, me ha pateado o me ha empujado” para victimización y “He golpeado, pateado o empujado a alguien” para agresión. Este cuestionario muestra niveles óptimos de fiabilidad ($\alpha_{\text{total}} = .859$), tanto en la subescala de victimización ($\alpha_{\text{victimización}} = .826$) como en la de agresión ($\alpha_{\text{agresión}} = .821$).

Adaptación del cuestionario EBIPQ para el bullying discriminatorio por NEAE

Se incluye una adaptación del EBIPQ (ver Apéndice C) similar al EBIPQ-ECD que emplearon Rodríguez Hidalgo, Calmaestra et al. (2019) para medir el bullying étnico-cultural. Dicha adaptación cuenta con los mismos 14 ítems del EBIPQ y con las mismas opciones de respuesta. Lo que sufre una modificación es la explicación introductoria: “Ahora te preguntamos sobre posibles experiencias de discriminación en tu entorno (centro escolar, amigos, conocidos) por diferencias de discapacidades o de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), en los últimos dos meses”. Este cuestionario presentó buenos niveles de fiabilidad y validez en el estudio de validación y se prevé una fiabilidad óptima con la presente muestra ($\alpha_{\text{total}} = .886$; $\alpha_{\text{victimización}} = .860$; $\alpha_{\text{agresión}} = .851$).

Cuestionario de atribuciones morales

El último instrumento (ver Apéndice D) consiste en un cuestionario *ad hoc* con viñetas con figuras de palo tomadas de Smith et al. (2002) y acompañadas de breves descripciones de casos de bullying, tal y como se realizó en estudios anteriores (Huitsing y Monks, 2018; Romera, Ortega-Ruiz et al., 2019). La primera de las cuatro imágenes representa una situación de exclusión y es acompañada de la siguiente explicación: “Unos/as niños/as juegan todos los días con una pelota. Otro/a niño/a con algún tipo de NEAE o discapacidad (discapacidad intelectual, física, visual, auditiva, autismo, TDA-H o altas capacidades) pide que le dejen jugar, pero todos los días le contestan que no puede jugar con ellos por ser diferente, por tener una NEAE o discapacidad”. La segunda ilustración muestra un caso de violencia física; la tercera, de violencia relacional indirecta (rumores); y la cuarta, de violencia verbal.

Las heteroatribuciones morales a la víctima se medirán a través de la siguiente pregunta: “¿Cómo crees que se está sintiendo el niño o la niña al que no le dejan jugar?”. Para referirse al agresor el interrogante es: “¿Cómo crees que se están sintiendo el resto de niños y niñas que no le dejan jugar?”. En ambas preguntas se ofrecen cuatro posibles respuestas: “*avergonzado*”, “*culpable*”, “*indiferente*” y “*orgullosa*”. Por último, para medir la autoatribución moral se pregunta: “¿Cómo te sentirías tú si fueses ese/a niño/a al que no dejan jugar?”, para lo que se ofrecen las mismas opciones de respuesta. Dichas cuestiones se repiten en cada una de las viñetas proporcionadas.

2.4. Procedimiento

En primer lugar, se solicitará el permiso para realizar el estudio al Comité de Ética de la Universidad de Córdoba y se tendrán en cuenta los principios de la Declaración de Helsinki. Por correo electrónico, se enviará una carta (ver Apéndice E) a cada centro seleccionado, informando de los objetivos de la investigación, así como de su carácter voluntario y anónimo. Con aquellos centros que decidan participar, se realizará una reunión con el equipo directivo, en la que se les proporcionará un escrito (ver Apéndice F) solicitando a las familias su consentimiento informado.

Todos los instrumentos serán aplicados con la presencia de un docente del centro y de un investigador. Para la realización de las representaciones gráficas se proporcionará a cada estudiante una plantilla, un lápiz y una goma de borrar. Las instrucciones facilitadas serán: “Intenta dibujar en el siguiente cuadro una situación en

la que se represente un caso de bullying o acoso escolar, incluyendo, al menos, dos globos o bocadillos con texto. Los dibujos serán totalmente anónimos y no es necesario que los colorees”. Se debe evitar condicionar las producciones gráficas de los participantes. Para este primer instrumento se destinarán 15 minutos. Posteriormente, se pasará el cuestionario diseñado a partir del EBIPQ, para el que se proporcionarán 10 minutos. Para la segunda parte de dicho cuestionario, se realizará una aclaración terminológica de los tipos de NEAE que existen. Finalmente, se les repartirá el cuestionario sobre atribuciones morales, disponiendo en este caso de 15 minutos. Los datos sociodemográficos que se soliciten en cada instrumento serán cumplimentados por los propios escolares mediante autoinforme. Los tres instrumentos irán asociados a través de un código con el fin de vincular de forma anónima todas las respuestas de un mismo participante.

2.5. Análisis estadísticos

Las representaciones gráficas serán analizadas de forma independiente por seis jueces expertos en la temática a través de una *check list*. Se espera obtener un índice de Kappa superior a .90, demostrando un elevado nivel de acuerdo. El 10% de los dibujos restantes serán consensuados entre dos nuevos expertos. Para el análisis de los dibujos, la prevalencia de roles implicados en bullying tradicional y discriminatorio, el grado de superposición entre ambos fenómenos y las atribuciones morales se utilizará el programa estadístico SPSS versión 22.0. Se llevarán a cabo análisis descriptivos calculando las medias y desviaciones típicas. Al tratarse de variables categóricas, se realizarán tablas de contingencia y se utilizará el estadístico chi-cuadrado (X^2) y los residuos tipificados corregidos (RTC) con el objetivo de comparar dichas variables. Para los valores superiores a 1.96, la significatividad será de ($p < .05$) y para los superiores a 2.58 será de ($p < .001$).

3. Resultados esperados

El presente apartado se ha elaborado tomando como referencia la literatura científica existente acerca de la problemática a estudiar, dado que la investigación aún no ha sido posible llevarla a cabo.

3.1. Representación gráfica del bullying tradicional

Se espera que en torno al 90% de los dibujos realizados por estudiantes sin NEAE se correspondan con situaciones de acoso escolar, mientras que del alumnado con NEAE se estima un porcentaje algo inferior, alrededor del 85%. El resto es posible que no se ajuste a las indicaciones dadas, pudiendo representar otros tipos de agresiones, como violencia en el hogar o existiendo la posibilidad de que no se encuentren relacionados con la temática de estudio (ver ejemplos válidos en las Figuras 1 y 2).

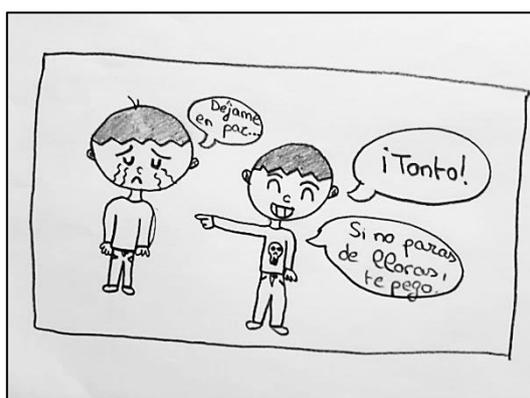


Figura 1. Ejemplo válido de dibujo de bullying.



Figura 2. Ejemplo válido de dibujo de bullying.

En relación con el sexo, se estima que el número de niños representados será mayor que el de niñas para el rol de agresor, tanto en escolares con NEAE [$X^2(5, 1000) = 30000.652, p < .001$] como sin NEAE [$X^2(5, 1000) = 30000.389, p < .001$], así como para el papel de víctima en estudiantes con NEAE [$X^2(5, 1000) = 30000.571, p < .001$] y sin NEAE [$X^2(5, 1000) = 30000.486, p < .001$]. El rol de agresor será protagonizado por uno o varios niños en el 56% de los dibujos elaborados por alumnas y alumnos con desarrollo neurotípico, frente al 21% de niñas y al 23% de grupos mixtos. El alumnado con NEAE mostrará resultados muy similares (ver Figura 3). En el rol de víctima no se espera encontrar grupos mixtos, siendo de nuevo los niños los que mayor presencia tendrán: un 62% de los dibujos realizados por el alumnado sin NEAE y un 64% por el

alumnado con NEAE (ver Figura 4). El número de niños espectadores también será mayor (53% niños, 17% niñas y 30% grupos mixtos en dibujos de escolares sin NEAE y 55% niños, 18% niñas y 27% grupos mixtos en dibujos de estudiantes con NEAE).

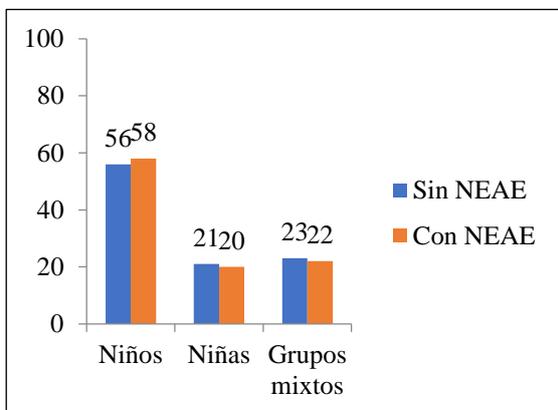


Figura 3. Sexo de los agresores representados por estudiantes con y sin NEAE.

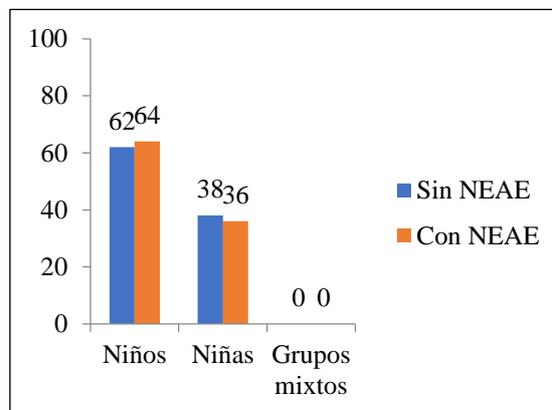


Figura 4. Sexo de las víctimas representadas por estudiantes con y sin NEAE.

En cuanto a las formas de manifestación del bullying, se espera hallar cierta discrepancia dependiendo de si el dibujo es elaborado por un estudiante con o sin NEAE. Entre el alumnado con desarrollo prototípico, se estima que la violencia verbal será la más representada (38.6%), seguida de la relacional (28.3%). Sin embargo, los escolares con NEE, por ejemplo, dibujarán con mayor frecuencia agresiones físicas directas (55.8%) y verbales (30.2%). Esta disparidad no se apreciaría en el alumnado con altas capacidades intelectuales (ver Tabla 1).

Tabla 1. Tipos de violencia representada por el alumnado con y sin NEAE.

		Sin NEAE	NEE	DEA	TDA-H	ACI
Física directa	%	24.7*	55.8**	54.3**	60.2**	22.4*
	RTC	2.4	3.8	3.8	3.9	2.3
Física indirecta	%	8.4	9.6	9.1	4.5	7.1
	RTC	1.5	1.7	1.6	1.2	1.4
Verbal	%	38.6**	30.2**	31.9**	31.5**	39.3**
	RTC	3.8	3.6	3.7	3.7	3.7
Relacional	%	28.3**	4.4	4.7	3.8	31.2**
	RTC	3.5	1.2	1.2	1.1	3.7

Fuente: Elaboración propia.

NEAE, Necesidades Específicas de Apoyo Educativo; NEE, Necesidades Educativas Especiales; DEA, Dificultades Específicas de Aprendizaje; TDA-H, Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad; ACI, Altas Capacidades Intelectuales; RTC, Residuos Tipificados Corregidos *1.96 ($p < .05$); **2.58 ($p < .001$).

3.2. Roles implicados y grado de superposición entre el bullying tradicional y el bullying discriminatorio hacia el alumnado con NEAE

Se analizará la frecuencia con la que las y los encuestados participan en cada uno de los roles en función de si se trata de acoso escolar tradicional o de bullying discriminatorio hacia el alumnado con NEAE. En relación con el primer fenómeno, se espera que, de los 1000 estudiantes, alrededor del 20% ($n = 200$) se encuentre involucrado en dichos episodios como víctimas, el 6% ($n = 60$) como agresores y el 14% ($n = 140$) como bully-víctimas. En cuanto al bullying discriminatorio, se estima que los porcentajes de participación para todos los roles serán más bajos: un 13% ($n = 130$) se autodenominarán víctimas, frente a un 4% ($n = 40$) que lo harán como agresores y a un 8% ($n = 80$) como agresores victimizados.

Para profundizar en la superposición entre ambas conductas intimidatorias, se llevará a cabo una tabla de contingencias con los roles implicados en ambos sucesos. Se espera encontrar una proporción diferente en la distribución de dichos valores, lo que demostrará cierta continuidad en el rol adoptado en ambos fenómenos [$X^2(9, 1000) = 20000.731, p < .001$]. Sin embargo, será probable hallar ciertas diferencias (ver Tabla 2). En general, se prevé que alrededor de un 22% de los encuestados no involucrados en bullying discriminatorio sí que lo esté en acoso tradicional. Así, con respecto a los estudiantes que sufren victimización discriminatoria, en torno a un 5% no considerará ser víctima de bullying tradicional, cerca de un 21% se encontrará involucrado como bully-víctima de acoso tradicional y casi un 1.5% estará envuelto como agresor de victimización tradicional. En cuanto a los agresores de bullying discriminatorio, se espera obtener resultados muy similares, aunque con porcentajes algo mayores. Finalmente, en relación con las bully-víctimas de acoso discriminatorio, es probable que gran parte de ellos (85%) ejerzan el mismo rol en el bullying tradicional, siendo un 2% los que no se considerarían involucrados en dicho fenómeno.

Tabla 2. Superposición entre el acoso escolar tradicional y el bullying discriminatorio hacia el alumnado con NEAE.

			Rol en bullying discriminatorio (NEAE)				Total
			N.I.	V.	A.	B.V.	
Rol en bullying tradicional	N.I.	% fila	98.1	1.1	0.5	0.3	100
		% columna	78.2	5.2	8.5	2.1	60.3
		RTC	1.7	2.3	2.6	2.2	
	V.	% fila	50.1	46.2	0.8	3	100
		% columna	13.6	73	4.2	7.9	20.5
		RTC	2.7	1.9	1.8	2.6	
	A.	% fila	50.5	2.8	40.4	6.3	100
		% columna	3.7	1.2	59.4	4.5	5.5
		RTC	2.8	0.9	1.1	0.8	
	B.V.	% fila	25	19.4	7.6	47.9	100
		% columna	4.6	20.7	28	85.5	13.8
		RTC	2.6	0.5	1.9	2.3	
Total	% fila	75.6	12.9	3.8	7.7	100	
	% columna	100	100	100	100	100	

Fuente: Rodríguez-Hidalgo, Calmaestra et al. (2019).

N.I., no involucrado; *V.*, víctima; *A.*, agresor; *B.V.*, bully-víctima; *RTC*, Residuos Tipificados Corregidos *1.96 ($p < .05$); **2.58 ($p < .001$).

3.3. Atribuciones morales que los estudiantes con y sin NEAE realizan a los implicados en bullying discriminatorio por razón de NEAE

En cuanto a las heteroatribuciones morales, se estima que, tanto el alumnado con NEAE como el resto, asociarán más indiferencia y orgullo al agresor y vergüenza y culpa a la víctima. Sin embargo, en las atribuciones a la víctima es posible encontrar ciertos matices, siendo más frecuente que los estudiantes con NEAE atribuyan mayores porcentajes de vergüenza (50% para exclusión) que el alumnado con desarrollo neurotípico (39%) (ver Tabla 3).

Tabla 3. Heteroatribuciones morales al agresor y a la víctima según el tipo de violencia y la presencia o ausencia de NEAE.

			Exclusión		Físico		Rumores		Verbal	
			A	V	A	V	A	V	A	V
Vergüenza	Sin	%	7.5	39**	11.5	56**	8.1	52.4**	6.8	65.2**
	NEAE	RTC	1	3	1	3.9	1	3.8	1	4
	Con	%	7.7	50**	10.2	65.4**	8.6	73.1**	7	73.1**
	NEAE	RTC	1	3.8	1	4	1	4.1	1	4.1
Culpa	Sin	%	19.5*	55**	19.5*	40**	17.6*	36.7**	19.5*	23.8*
	NEAE	RTC	2	3.9	2	3	2	2.6	2	2.1
	Con	%	19.2*	40**	20.5*	27.6*	17.4*	15.4	18.1*	11.9*
	NEAE	RTC	2	3	2	2.5	2	1.5	2	2
Indiferencia	Sin	%	49**	3.3	45.1**	2.2	56.1**	9.9	41.9**	10.1
	NEAE	RTC	3.8	1	3.3	1	3.9	1	3	1
	Con	%	50**	4.2	46.2**	3.5	55.9**	10.6	42.7**	13.2
	NEAE	RTC	3.8	1.2	3.4	1	3.9	1	3	1
Orgullo	Sin	%	24*	2.7	23.9*	1.8	18.2*	1	31.8*	0.9
	NEAE	RTC	2.1	1	2.1	1	2	0.1	2.5	1
	Con	%	23.1*	5.8	23.1*	2.5	18.1*	1	32.2*	1.8
	NEAE	RTC	2.1	1	2.1	1	2	0.1	2.5	0.2

Fuente: Elaboración propia.

A, agresor; V, víctima; RTC, Residuos Tipificados Corregidos *1.96 ($p < .05$); **2.58 ($p < .001$).

Por último, con respecto a las autoatribuciones morales que los encuestados con y sin NEAE se asociarían a sí mismos si se encontrasen en la situación de una víctima de bullying discriminatorio por razón de NEAE, se estima que, en comparación con las heteroatribuciones, los porcentajes de orgullo e indiferencia experimentarían un incremento, disminuyendo así la vergüenza para todas las formas de violencia, tanto en los escolares con NEAE como en aquellos sin NEAE. Por ejemplo, la indiferencia del alumnado con NEAE en exclusión aumentaría de un 4.2% hasta un 9.7%, algo muy similar a lo que se obtendría con el alumnado con desarrollo neurotípico, que pasaría de un 3.3% a un 8.3% (ver Tabla 4).

Tabla 4. Autoatribuciones morales al rol de víctima según el tipo de violencia y la presencia o ausencia de NEAE.

			Exclusión	Físico	Rumores	Verbal
Vergüenza	Sin	%	29*	46**	42.4**	55**
	NEAE	RTC	2.4	3.1	3	3.9
	Con	%	40**	55.4**	63**	63**
	NEAE	RTC	3	3.9	4	4
Culpa	Sin	%	54**	39**	35.7**	23.3*
	NEAE	RTC	3.8	2.8	2.7	2.2
	Con	%	39**	26.6*	14.4	11.5
	NEAE	RTC	3	2.3	1.2	1.1
Indiferencia	Sin	%	8.3	8.2	14.8	15
	NEAE	RTC	1	1	1.2	1.2
	Con	%	9.7	9.5	15.6	18
	NEAE	RTC	1	1	1.2	1.3
Orgullo	Sin	%	8.7	6.8	7.1	6.7
	NEAE	RTC	1	1	1	1
	Con	%	11.3	8.5	7	7.5
	NEAE	RTC	1.1	1	1	1

Fuente: Elaboración propia.

A, agresor; V, víctima; RTC, Residuos Tipificados Corregidos *1.96 ($p < .05$); **2.58 ($p < .001$).

4. Discusión

El acoso escolar continúa siendo uno de los grandes problemas de convivencia que se produce en las aulas de los centros educativos de cualquier lugar del mundo. Se trata de una agresividad ejercida reiteradamente por uno, una o un grupo de estudiantes hacia otro u otra, y en la que el agresor intenta imponer su dominio o superioridad (Menesini y Salmivalli, 2017). Los estudios señalan cómo los escolares con NEAE son más vulnerables a sufrir estas agresiones (Rose et al., 2011). No obstante, existe un menor número de trabajos científicos que tome como muestra este colectivo, y los que lo hacen se encuentran centrados principalmente en la prevalencia. Con el propósito de avanzar en esta temática, este trabajo se planteó para profundizar en la comprensión del acoso escolar, en la identificación de situaciones de discriminación por razón de NEAE y en la influencia de las emociones morales. Para ello, se propuso conocer la interpretación que el alumnado con NEAE hace del acoso escolar en comparación con el resto de estudiantes. Asimismo, también se pretendió conocer si existen diferencias entre el bullying tradicional y el discriminatorio hacia el alumnado con NEAE. Finalmente, se analizarían las atribuciones morales que los estudiantes con y sin NEAE asocian a los implicados en intimidación discriminatoria por razón de necesidades educativas.

Se prevé que la primera hipótesis sea confirmada, dado que la mayoría de participantes sabrán representar gráficamente una escena de bullying tradicional, pudiéndose apreciar en la mayor parte de sus dibujos alguna o varias de las tres características a las que Olweus (1993) hace referencia: intencionalidad, desequilibrio de poder y reiteración. Romera et al. (2015) hallaron que los estudiantes de los primeros cursos de primaria eran capaces de representar al fenómeno, pero este instrumento no se utilizó con escolares con NEAE. El desequilibrio de poder es la característica que mayor presencia tendría, ya que podría resultar más sencillo representar un agresor más grande que la víctima, o bien, un mayor número de agresores que transmitan que esta se encuentra en desventaja. En cambio, la reiteración sería el rasgo menos apreciado, dado que es un concepto más difícil de representar, a pesar de que se pediría que incluyesen, al menos, dos bocadillos o globos con texto. Si bien, los resultados indicarían que el dibujo puede ser un instrumento eficaz para recabar información en estudiantes con dificultades cognitivas y comunicativas. En relación con el sexo, se apreciará que los niños serán representados un mayor número de veces en todos los roles, tanto por los estudiantes con NEAE como por el alumnado sin NEAE, por lo que se confirmaría la segunda hipótesis. Esto también se observó en el trabajo de Romera et al. (2015), así como en otras investigaciones que utilizaron autoinformes como instrumentos (Menesini y Salmivalli, 2017). Esto podría ser debido a que la sociedad atribuye más comportamientos agresivos a los niños que a las niñas (Eisner y Malti, 2015).

En cuanto a la tercera hipótesis, referida a los tipos de violencia a los que hace alusión Bjärehed et al. (2020), será más común que el alumnado con desarrollo prototípico, así como los que presentan altas capacidades, representen más violencia verbal y relacional, mientras que los estudiantes con NEE, TDA-H o DEA apostarán más por la violencia física directa y verbal. Probablemente, esto sea debido a la impulsividad que caracteriza a algunos de estos trastornos, como es el caso del TDA-H (Blake et al., 2016), o a la dificultad en la interacción y en la comunicación que conllevan determinadas NEE, como el TEA (Falla y Ortega-Ruiz, 2019). Estos resultados son muy similares a los obtenidos a través de autoinformes, lo que podría confirmar de nuevo la eficacia del dibujo en este tipo de investigaciones.

Respecto a la cuarta hipótesis, se apreciarán los mismos roles de participación, tanto en el acoso escolar tradicional como en el bullying discriminatorio hacia el alumnado con NEAE –agresor, víctima, bully-víctima y no involucrado–. No obstante, se observarán porcentajes de participación más altos en la intimidación tradicional. Esto

podría demostrar que existen agresores y víctimas que reconocen de manera subjetiva que están ejerciendo y/o sufriendo bullying discriminatorio por razón de NEAE, tal y como ocurre en el acoso étnico-cultural (Rodríguez-Hidalgo, Calmaestra et al., 2019) y en el bullying discriminatorio por NEE (Rodríguez-Hidalgo, Alcívar et al., 2019). Asimismo, se confirmaría la quinta hipótesis, al observarse cierta superposición entre el acoso tradicional y el discriminatorio. En general, los participantes creerán que ambos fenómenos se encuentran bien diferenciados entre sí, siendo el dinamismo entre ambas conductas lo que justificaría la superposición parcial que se apreciaría (Rodríguez-Hidalgo, Calmaestra et al., 2019).

La sexta hipótesis también se espera que sea confirmada, puesto que habrá un mayor número de participantes, tanto con NEAE como sin NEAE, que asociarán indiferencia y orgullo al agresor y vergüenza y culpa a la víctima. Esto también fue hallado por Romera, Ortega-Ruiz et al. (2019) en bullying tradicional. Sin embargo, en este caso, las situaciones descritas en las viñetas responden a bullying discriminatorio por razón de necesidades educativas y se ha diferenciado entre participantes con y sin NEAE. Esta visión del agresor orgulloso e indiferente podría ser debida a la apreciación por parte de los encuestados de una cierta desconexión moral egocéntrica del agresor para lograr popularidad y aceptación en el grupo, lo que le reportaría un autoconcepto social positivo (Sánchez et al., 2012). En cambio, la asociación de vergüenza y culpa podría demostrar algunas de las emociones morales que explican algunas de las consecuencias más graves de este fenómeno, como la depresión o la ansiedad (Hellfeldt et al., 2018). Así, los estudiantes con y sin NEAE realizarán atribuciones muy semejantes, a excepción de algunas diferencias que podrían surgir en relación a la mayor asociación de vergüenza a la víctima por parte del alumnado sin NEAE, como consecuencia de pertenecer a una minoría con necesidades educativas generalmente discriminada y excluida por el grupo mayoritario (Rodríguez-Hidalgo, Alcívar et al., 2019). Por tanto, la sexta hipótesis se confirmaría parcialmente.

En relación con las autoatribuciones para el papel de víctima, se observará, tanto en el alumnado con NEAE como en el resto, una disminución de la vergüenza expresada en las heteroatribuciones, aumentando el porcentaje de indiferencia y orgullo, uno de los factores que podría suponer el mantenimiento en el tiempo de este tipo de conductas (Romera, Ortega-Ruiz et al., 2019). Este distanciamiento moral ya se observó en otros trabajos como el de Caurcel y Almeida (2008) y es probable que responda a un intento por parte de los encuestados de proteger su autoestima (Romera, Ortega-Ruiz et

al., 2019). Por tanto, se confirmaría la séptima y última hipótesis, lo que supone que este distanciamiento moral también estaría presente en el alumnado con NEAE.

Con respecto a las limitaciones, a pesar de contar con una muestra bastante numerosa, sería preciso realizar con cautela cualquier generalización, pues todos los participantes procederían de la provincia de Córdoba. Asimismo, en el análisis de los dibujos no se tendría en cuenta el rol activo o pasivo de los espectadores, así como su papel en la ley del silencio dificultando o favoreciendo la detección del problema. Por tanto, las futuras líneas de investigación deberían contemplar la posibilidad de realizar estudios transculturales entre diferentes países. También resultaría útil combinar la realización de dibujos con entrevistas personales que permitiesen comprender e interpretar con mayor exactitud dichas representaciones gráficas (Denzin y Lincoln, 2005). En cuanto a la superposición entre acoso tradicional y discriminatorio, las limitaciones más importantes serían, por un lado, que la adaptación del cuestionario EBIPQ para el bullying discriminatorio por razón de NEAE no se encuentra validada, aunque se presupone que tendrá buenos índices de fiabilidad con la muestra seleccionada. Por otro lado, el uso de autoinformes como medida para recabar la información podría ser otra limitación, ya que esta podría no ser completamente sincera al ser condicionada por la deseabilidad social del encuestado. Por ello, podría resultar eficaz validar dicho instrumento y llevar a cabo estudios longitudinales, así como combinar autoinformes y heteroinformes. En relación con el estudio de las atribuciones morales, en esta propuesta no se compararía entre los diferentes tipos de NEAE. Por tanto, en futuros trabajos sería recomendable tener en cuenta este criterio para comprender este fenómeno con mayor profundidad, ya que, por ejemplo, podrían apreciarse diferencias significativas entre el alumnado con altas capacidades y el alumnado con trastorno del espectro autista.

No obstante, la importancia de esta propuesta de investigación radica en la comparación de los dibujos realizados por alumnado con y sin NEAE, algo que apenas se ha realizado hasta el momento. Asimismo, se demuestra que resulta fundamental tener en consideración la singularidad del acoso personal y del bullying discriminatorio como dos fenómenos diferenciados, aunque dinámicos. Esto conlleva adaptar los programas de prevención y erradicación de este tipo de violencia a cada situación concreta. Finalmente, este estudio supondría un avance en la comprensión del papel que juega la moralidad en este tipo de comportamientos transgresores. Además, los instrumentos utilizados para ello serían eminentemente visuales, tal y como resultan ser

los dibujos y las viñetas. Esto facilita el acceso a un colectivo cuyas características idiosincráticas pueden dificultar su participación en este tipo de estudios, el alumnado con NEAE, precisamente uno de los grupos de mayor riesgo a la hora de sufrir este tipo de conductas violentas.

Referencias bibliográficas

- Altomare, A. A., McCrimmon, A. W., Capadocia, M. C., Weiss, J. A., Beran, T. N., & Smith-Demers, A. D. (2017). When push comes to shove: How are students with austims spectrum disorder coping with bullying? *Canadian Journal of School Psychology, 32*(3-4), 209-227. <https://doi.org/10.1177/0829573516683068>
- Bjärehed, M., Thornberg, R., Wänström, L., & Gini, G. (2020). Mechanisms of moral disengagement and their associations with indirect bullying, direct bullying, and pro-aggressive bystander behavior. *The Journal of Early Adolescence, 40*(1), 28-55. <https://doi.org/10.1177/0272431618824745>
- Blake, J., Kim, E., Lund, E., Zhou, Q., Kwok, O., & Benz, M. (2016). Predictors of bully victimization in students with disabilities: A longitudinal examination using a national data. *Journal of Disability Policy Studies, 26*(4), 199-208. doi: <https://doi.org/10.1177/1044207314539012>
- Caurcel, M. J. y Almeida, A. (2008). La perspectiva moral de las relaciones de victimización entre iguales: Un análisis exploratorio de las atribuciones de adolescentes españoles y portugueses. *European Journal of Education and Psychology, 1*(1), 51-68. <https://doi.org/10.30552/ejep.v1i1.4>
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). *The sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Eisner, M. P. & Malti, T. (2015). Aggressive and violent behavior. In R. M. Lerner, (Ed.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (pp. 1-48). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy319>
- Espelage, D. L. & Hong, J. S. (2018). Children who bully or are bullied. In T.H. Ollendick, S. W. White, & B. A. White, (Eds.), *The Oxford Handbook of Clinical*

- Child and Adolescent Psychology* (pp. 560-575). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190634841.013.37>
- Falla, D. y Ortega-Ruiz, R. (2019). Los escolares diagnosticados con trastorno del espectro autista y víctimas de acoso escolar: una revisión sistemática. *Psicología Educativa*, 25(2), 77-90. <https://doi.org/10.5093/psed2019a6>
- Flanagan, K. S., Hoek, K. K., Shelton, A., Kelly, S. L., Morrison, C. M., & Young, A. M. (2013). Coping with bullying: What answers does children's literature provide? *School Psychology International*, 34(6), 691-706.
<https://doi.org/10.1177/0143034313479691>
- Hellfeldt, K., Gill, P. E., & Johansson, B. (2018). Longitudinal analysis of links between bullying victimization and psychosomatic maladjustment in Swedish schoolchildren. *Journal of school violence*, 17(1), 86-98.
<https://doi.org/10.1080/15388220.2016.1222498>
- Hodgins, Z., Kelley, E., Kloosterman, P., Hall, L., Hudson, C. C., Furlana, R., & Craig, W. (2018). Brief report: Do you see what i see? The perception of bullying in male adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, First on line. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3739-y>
- Hong, J. S., Espelage, D. L., & Rose, C. A. (2019). Bullying, peer victimization, and child and adolescent health: An introduction to the special issue. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 2329-2334. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01502-9>
- Houchins, D. E., Oakes, W. P., & Johnson, Z. G. (2016). Bullying and students with disabilities: A systematic literature review of intervention studies. *Remedial and Special Education*, 37(5), 259-273. <https://doi.org/10.1177/0741932516648678>

- Huitsing, G. & Monks, C. P. (2018). Who victimizes whom and who defends whom? A multivariate social network analysis of victimization, aggression, and defending in early childhood. *Aggressive behavior*, 44(3), 394-405. <https://doi.org/10.1002/ab.21760>
- Hwang, S., Kim, Y. S., Koh, Y. J., & Leventhal, B. L. (2018). Autism spectrum disorder and school bullying: Who is the victim? Who is the perpetrator? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 225-238. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3285-z>
- Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la dirección general de participación y equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa. *Junta de Andalucía, Conserjería de Educación*.
- Kavanagh, A., Priest, N., Emerson, E., Milner, A., & King, T. (2018). Gender, parental education, and experiences of bullying victimization by Australian adolescents with and without a disability. *Child: care, health and development*, 44(2), 332-341. <https://doi.org/10.1111/cch.12545>
- Keller, M., Lourenco, O., Malti, T., & Saalbach, H. (2003). The multifaceted phenomenon of “happy victimizers”: A cross-cultural comparison of moral emotions. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(1), 1-18. <https://doi.org/10.1348/026151003321164582>
- Kozmus, A. & Pšunder, M. (2017). Bullying among pupils with and without special needs in Slovenian primary schools. *Educational Studies*, 44(4), 408-420. <https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1382323>

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, España, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921.
- López-Castedo, A., Álvarez, D., Domínguez, J., & Álvarez, E. (2018). Expressions of school violence in adolescence. *Psicothema*, 30(4), 395-400. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.130>
- Maïano, C., Aimé, A., Salvas, M. C., Morin, A. J., & Normand, C. L. (2016). Prevalence and correlates of bullying perpetration and victimization among school-aged youth with intellectual disabilities: A systematic review. *Research in developmental disabilities*, 49, 181-195. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.11.015>
- Mazzone, A., Camodeca, M., & Salmivalli, C. (2016). Interactive effects of guilt and moral disengagement on bullying, defending and outsider behavior. *Journal of Moral Education*, 45(4), 419-432. <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1216399>
- Menesini, E. & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, health & medicine*, 22(1), 240-253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Menesini, E., Palladino, B. E., & Nocentini, A. (2015). Emotions of moral disengagement, class norms, and bullying in adolescence: A multilevel approach. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61(1), 124-143. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.61.1.0124>
- Monks, C. P., Smith, P. K., & Swettenham, J. (2003). Aggressors, victims, and defenders in preschool: Peer, self-, and teacher reports. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(4), 453-469. <https://doi.org/10.1353/mpq.2003.0024>

- Montero, I. & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of clinical and Health psychology*, 7(3), 847-862. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33770318.pdf>
- Mulvey, K. L., McMillian, L., Irvin, M. J., & Carlson, R. G. (2020). Youth cognition surrounding bullying of peers with disabilities: Inclusion, intervention, and the role of the group. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 28(1), 17–28. <https://doi.org/10.1177/1063426618799737>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.
- Ortega-Ruiz, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Alianza Editorial.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., y Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying: Validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), 71-79. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Ortiz, M. J., Etxebarria, I., Apodaca, P., Conejero, S., & Pascual, A. (2018). Moral emotions associated with prosocial and antisocial behavior in school-aged children. *Psicothema*, 30(1), 82-88. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.143>
- Pozzoli, T., Gini, G., & Altoè, G. (2017). Associations between facial emotion recognition and young adolescents' behaviors in bullying. *Plos One*, 12(11), 1-23. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0188062>
- Ríos-Ramírez, R. R. (2017). *Metodología para la investigación y redacción*. Servicios Académicos Intercontinentales.
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Alcívar, A., & Herrera-López, M. (2019). Traditional bullying and discriminatory bullying around special educational needs: Psychometric properties of two instruments to measure it. *International Journal*

- of Environmental Research and Public Health*, 16(1), 142-157.
<https://doi.org/10.3390/ijerph16010142>
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Calmaestra, J., Casas, J. A., & Ortega-Ruiz, R. (2019). Ethnic-cultural bullying versus personal bullying: Specificity and measurement of discriminatory aggression and victimization among adolescents. *Frontiers in Psychology*, 10(46), 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00046>
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Ortega-Ruiz, R., & Zych, I. (2014). Peer victimization and ethnic-cultural peer victimization: Self-esteem and school relations between different cultural groups of students in Andalusia, Spain. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 191-210. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.7909>
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Pantaleón, Y., y Alcívar, A. (2017). La discriminación y la exclusión social: Tejer la convivencia intercultural. En A. J. Rodríguez-Hidalgo y R. Ortega-Ruiz, (Eds.), *Acoso escolar, ciberacoso y discriminación. Educar en diversidad y convivencia* (pp. 81-95). Los Libros de la Catarata.
- Romera, E. M., Casas, J. A., Gómez-Ortiz, O., & Ortega-Ruiz, R. (2019). Moral domain as a risk and protective factor against bullying. An integrating perspective review on the complexity of morality. *Aggression and violent behavior*, 45, 75-82. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.005>
- Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Rodríguez-Barbero, S., & Falla, D. (2019). how do you think the victims of bullying feel? A study of moral emotions in primary school. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01753>
- Romera, E. M., Rodríguez-Barbero, S., & Ortega-Ruiz, R. (2015). Children's perceptions of bullying among peers through the use of graphic representation.

<https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1006850>

Roos, S., Salmivalli, C., & Hodges, E. (2011). Person \times context effects on anticipated moral emotions following aggression. *Social Development*, 20(4), 685-702.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00603.x>

Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E., & Espelage, D. L. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education*, 32(2), 114-130. <https://doi.org/10.1177/0741932510361247>

Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2012). *Teoría y práctica de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.

Salmivalli, C. (2014). Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory Into Practice*, 53(4), 286-292.

<https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947222>

Salmon, S., Turner, S., Taillieu, T., Fortier, J., & Afifi, T. O. (2018). Bullying victimization experiences among middle and high school adolescents: Traditional bullying, discriminatory harassment, and cybervictimization. *Journal of Adolescence*, 63, 29-40. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.12.005>

Sánchez, V., Ortega-Ruiz, R., & Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de Psicología*, 28(1), 71-82.

<https://revistas.um.es/analesps/article/view/140542>

Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefoghe, A. P. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73(4), 1119-1133. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00461>

- Takizawa, R., Maughan, B., & Arseneault, L. (2015). Adult health outcomes of childhood bullying victimization: Evidence from a five-decade longitudinal British birth cohort. *The American Journal of Psychiatry*, *171*(7), 777-784. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2014.13101401>
- Thornberg, R. & Wänström, L. (2018). Bullying and its association with altruism toward victims, blaming the victims, and classroom prevalence of bystander behaviors: A multilevel analysis. *Social Psychology of Education*, *21*, 1133-1151. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9457-7>
- Van Schalkwyk, G., Smith, I. C., Silverman, W. K., & Volkmar, F. R. (2018). Brief report: Bullying and anxiety in high-functioning adolescents with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *48*(5), 1819-1824. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3378-8>

APÉNDICES

APÉNDICE A

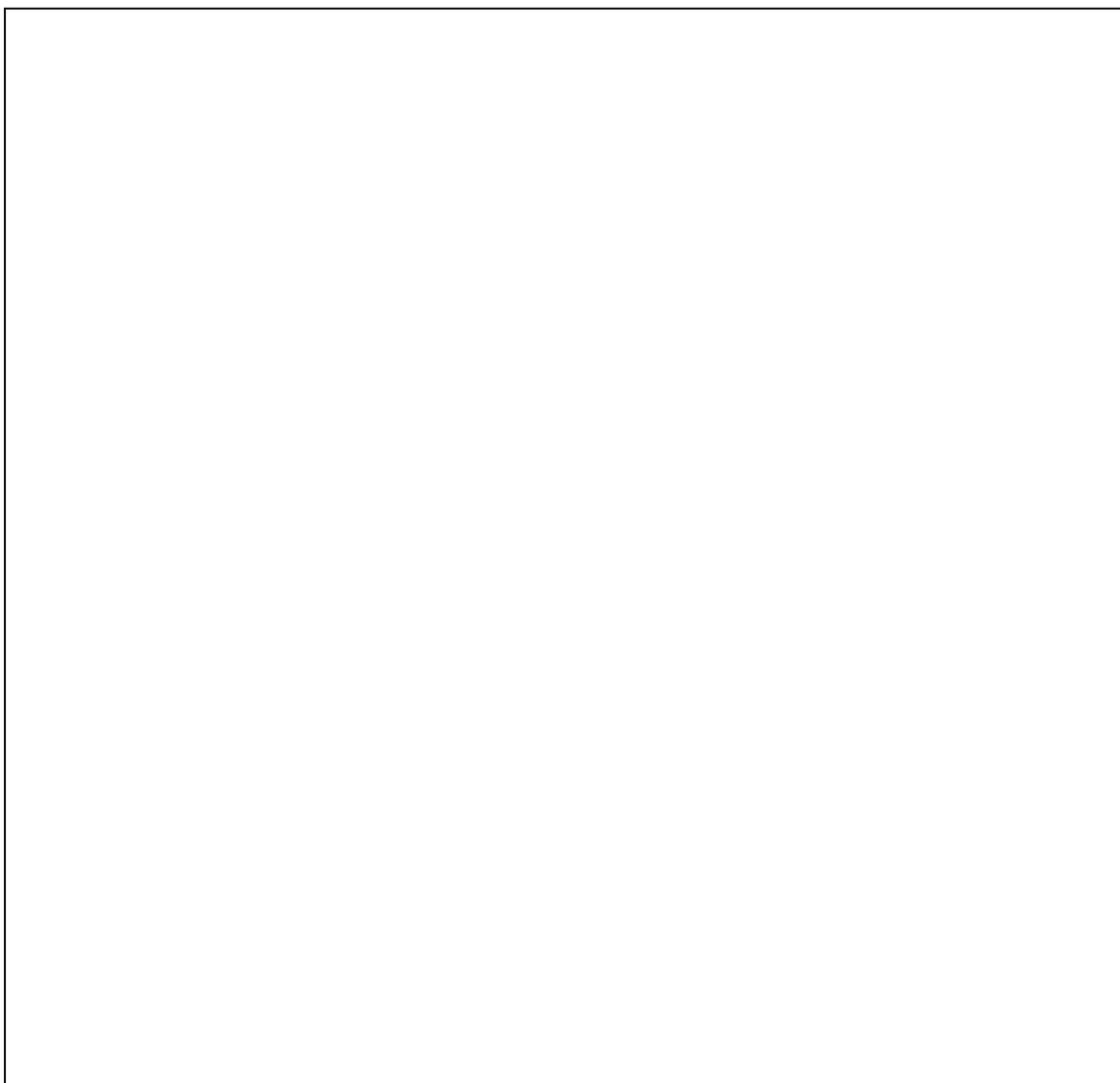


CÓDIGO	
--------	--

REPRESENTACIÓN GRÁFICA

INSTRUCCIONES:

Intenta dibujar en el siguiente cuadro una situación en la que se represente un caso de bullying o acoso escolar, incluyendo al menos, dos globos o bocadillos con texto. Los dibujos serán totalmente anónimos y no es necesario que los colorees.



APÉNDICE B

CHECK LIST - EVALUACIÓN DE LAS PRODUCCIONES GRÁFICAS



UNIVERSIDAD DE CORDOBA

CÓDIGO

	Sí	No
1. Representa un caso de bullying		

**Marcar con una (X) si el dibujo representa o no una situación de acoso escolar.*

	Sí	No
2. Intencionalidad		
3. Desequilibrio de poder		
4. Reiteración		

**Indicar con una (X) si el dibujo refleja alguna de las tres características básicas del bullying. Pueden marcarse varias opciones.*

	Niño/s	Niña/s	Total
5. N° agresores			
6. N° víctimas			
7. N° espectadores			
Total			

**Anotar el número de agresores, víctimas y espectadores que aparecen en el dibujo en función de si son niños o niñas.*

	Física directa	Física indirecta	Verbal	Relacional
8. Violencia				

**Seleccionar con una (X) los tipos de violencia representados. Pueden aparecer varios tipos en un mismo dibujo.*

APÉNDICE C



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

CÓDIGO	
---------------	--

Ciudad o pueblo: _____

Escuela o Instituto: _____

Marca una:

5º de Educación Primaria 1º de E.S.O.

6º de Educación Primaria 2º de E.S.O.

Edad: _____ años cumplidos.

País de nacimiento: _____

Años viviendo en España si no naciste aquí: _____

A continuación, marca solo una opción en cada afirmación:

Desde mi nacimiento me han tratado como...	<input type="checkbox"/> Chico <input type="checkbox"/> Chica
Yo me considero...	<input type="checkbox"/> Chico <input type="checkbox"/> Chica <input type="checkbox"/> Transgénero

A continuación, puedes marcar más de una opción en cada afirmación:

Tengo...	<input type="checkbox"/> Discapacidad física <input type="checkbox"/> Discapacidad visual <input type="checkbox"/> Discapacidad auditiva <input type="checkbox"/> Discapacidad intelectual <input type="checkbox"/> Trastorno del espectro autista Otras: _____ <input type="checkbox"/> Ninguna de estas
Tengo...	<input type="checkbox"/> Altas capacidades <input type="checkbox"/> Problemas emocionales <input type="checkbox"/> TDA-H <input type="checkbox"/> Enfermedad o problema médico crónico <input type="checkbox"/> Disgrafía <input type="checkbox"/> Dislexia <input type="checkbox"/> Discalculia Otras: _____ <input type="checkbox"/> Ninguna de estas

BULLYING

En este apartado te preguntamos sobre tus posibles experiencias relacionadas con acoso escolar (Bullying) en tu entorno (centro escolar, amigos, conocidos). Tus respuestas serán confidenciales, es decir, nadie sabrá lo que tú has contestado en estos cuestionarios.

¿Has vivido algunas de las siguientes situaciones en los **últimos dos meses**? (Por favor, haz una **X** en la casilla de la respuesta más apropiada para ti en cada pregunta).

Nunca	Sí, una o dos veces	Sí, una o dos veces al mes	Sí, alrededor de una vez a la semana	Sí, más de una vez a la semana
1	2	3	4	5

		1	2	3	4	5
1	Alguien me ha golpeado, me ha pateado o me ha empujado.					
2	Alguien me ha insultado.					
3	Alguien le ha dicho a otras personas palabras ofensivas sobre mí.					
4	Alguien me ha amenazado.					
5	Alguien me ha robado o roto mis cosas.					
6	He sido excluido, aislado o ignorado por otras personas.					
7	Alguien ha difundido rumores sobre mí.					
8	He golpeado, pateado o empujado a alguien.					
9	He insultado y he dicho palabras ofensivas a alguien.					
10	He dicho a otras personas palabras ofensivas sobre alguien.					
11	He amenazado a alguien.					
12	He robado o estropeado algo de alguien.					
13	He excluido, aislado o ignorado a alguien.					
14	He difundido rumores sobre alguien.					

Ahora te preguntamos sobre posibles experiencias de discriminación en tu entorno (centro escolar, amigos, conocidos) **por diferencias de discapacidades o de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)**, en los últimos dos meses.

Nunca	Sí, una o dos veces	Sí, una o dos veces al mes	Sí, alrededor de una vez a la semana	Sí, más de una vez a la semana
1	2	3	4	5

		1	2	3	4	5
29	Alguien me ha golpeado, me ha pateado o me ha empujado.					
30	Alguien me ha insultado.					
31	Alguien le ha dicho a otras personas palabras ofensivas sobre mí.					
32	Alguien me ha amenazado.					
33	Alguien me ha robado o roto mis cosas.					
34	He sido excluido, aislado o ignorado por otras personas.					
35	Alguien ha difundido rumores sobre mí.					
36	He golpeado, pateado o empujado a alguien.					
37	He insultado y he dicho palabras ofensivas a alguien.					
38	He dicho a otras personas palabras ofensivas sobre alguien.					
39	He amenazado a alguien.					
40	He robado o estropeado algo de alguien.					
41	He excluido, aislado o ignorado a alguien.					
42	He difundido rumores sobre alguien.					

APÉNDICE D



UNIVERSIDAD DE CORDOBA

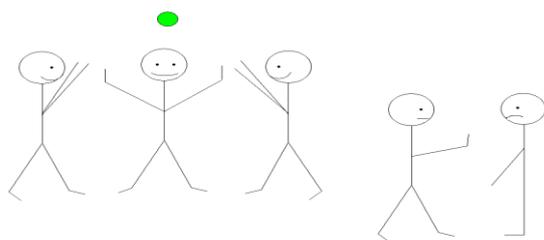
CÓDIGO

CUESTIONARIO SOBRE ATRIBUCIONES MORALES Y EMOCIONALES

INSTRUCCIONES:

A continuación vas a ver unos dibujos en los que aparecen situaciones de bullying discriminatorio hacia estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) que algunas veces pueden ocurrir en el centro. Intenta pensar en alguna situación parecida y contesta a las preguntas.

- 1. EXCLUSIÓN:** Unos/as niños/as juegan todos los días con una pelota. Otro/a niño/a con algún tipo de NEAE o discapacidad (discapacidad intelectual, física, visual, auditiva, autismo, TDA-H o altas capacidades) pide que le dejen jugar, pero todos los días le contestan que no puede jugar con ellos por ser diferente, por tener una NEAE o discapacidad.



a. ¿Por qué crees que pasa esto?

b. ¿Cómo crees que se está sintiendo el niño o la niña al que no le dejan jugar?

<i>Alegre</i>	<i>Triste</i>	<i>Enfadado</i>	<i>Con miedo</i>	<i>Sorprendido</i>	<i>Con asco</i>
---------------	---------------	-----------------	------------------	--------------------	-----------------

c. ¿Cómo crees que se están sintiendo el resto de los niños y niñas que no le dejan jugar?

<i>Alegres</i>	<i>Tristes</i>	<i>Enfadados</i>	<i>Con miedo</i>	<i>Sorprendidos</i>	<i>Con asco</i>
----------------	----------------	------------------	------------------	---------------------	-----------------

d. ¿Cómo crees que se está sintiendo el niño o la niña al que no le dejan jugar?

<i>Avergonzado de lo que está pasando</i>	<i>Culpable de lo que está pasando</i>	<i>Le da igual</i>	<i>Orgulloso de no jugar con ellos</i>
---	--	--------------------	--

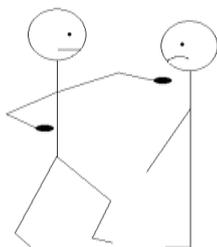
e. ¿Cómo crees que se está sintiendo el resto de los niños y niñas que no le dejan jugar?

<i>Avergonzados de lo que están haciendo</i>	<i>Culpables de lo que están haciendo</i>	<i>Les da igual</i>	<i>Orgullosos de no dejarle jugar</i>
--	---	---------------------	---------------------------------------

f. ¿Cómo te sentirías tú si fueses ese niño/a que no le dejan jugar?

<i>Avergonzado de lo que me están haciendo</i>	<i>Culpable de lo que me están haciendo</i>	<i>Me daría igual</i>	<i>Orgullo de no jugar con ellos</i>
--	---	-----------------------	--------------------------------------

2. **FÍSICO:** Un/a niño/a con algún tipo de NEAE o discapacidad (discapacidad intelectual, física, visual, auditiva, autismo, TDA-H o altas capacidades) sale al recreo dispuesto/a a jugar con sus compañeros/as, pero ve a otro/a niño/a que se cruza en su camino y le da un puñetazo por ser diferente, por tener una NEAE o discapacidad.



a. ¿Por qué crees que pasa esto?

e. ¿Cómo crees que se está sintiendo el niño o la niña al que le han pegado?

<i>Alegre</i>	<i>Triste</i>	<i>Enfadado</i>	<i>Con miedo</i>	<i>Sorprendido</i>	<i>Con asco</i>
---------------	---------------	-----------------	------------------	--------------------	-----------------

f. ¿Cómo crees que se está sintiendo el niño o la niña que le ha pegado?

<i>Alegre</i>	<i>Triste</i>	<i>Enfadado</i>	<i>Con miedo</i>	<i>Sorprendido</i>	<i>Con asco</i>
---------------	---------------	-----------------	------------------	--------------------	-----------------

g. ¿Cómo crees que se está sintiendo el niño o niña al que le han pegado?

<i>Avergonzado de que le hayan pegado</i>	<i>Culpable de que le hayan pegado</i>	<i>Le da igual que le hayan pegado</i>	<i>Orgulloso de que le hayan pegado</i>
---	--	--	---

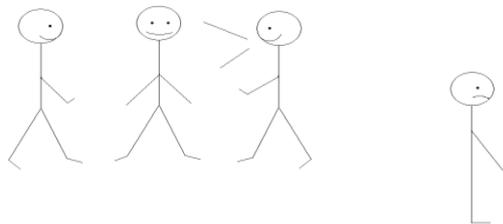
h. ¿Cómo crees que se está sintiendo el niño o niña que le ha pegado?

<i>Avergonzado por haberle pegado</i>	<i>Culpable por haberle pegado</i>	<i>Le da igual haberle pegado</i>	<i>Orgulloso de haberle pegado</i>
---------------------------------------	------------------------------------	-----------------------------------	------------------------------------

i. ¿Cómo te sentirías tú si fueses ese niño/a al que le han pegado?

<i>Avergonzado de que me hayan pegado</i>	<i>Culpable de que me hayan pegado</i>	<i>Me daría igual que me hayan pegado</i>	<i>Orgulloso de que me hayan pegado</i>
---	--	---	---

3. **AGRESIÓN VERBAL INDIRECTA (RUMORES):** Un grupo de amigos/as sale al patio del recreo y hablan mal de otro/a niño/a por ser diferente, por tener algún tipo de NEAE o discapacidad (discapacidad intelectual, física, visual, auditiva, autismo, TDA-H o altas capacidades).



a. ¿Por qué crees que pasa esto?

e. ¿Cómo crees que se está sintiendo el niño o la niña del que están hablando mal?

<i>Alegre</i>	<i>Triste</i>	<i>Enfadado</i>	<i>Con miedo</i>	<i>Sorprendido</i>	<i>Con asco</i>
---------------	---------------	-----------------	------------------	--------------------	-----------------

f. ¿Cómo crees que se están sintiendo los niños y las niñas que están hablando mal del compañero/a?

<i>Alegres</i>	<i>Tristes</i>	<i>Enfadados</i>	<i>Con miedo</i>	<i>Sorprendidos</i>	<i>Con asco</i>
----------------	----------------	------------------	------------------	---------------------	-----------------

g. ¿Cómo crees que se está sintiendo el niño o la niña del que están hablando mal?

<i>Avergonzado de que estén hablando mal de él o ella</i>	<i>Culpable de que estén hablando mal de él o ella</i>	<i>Le da igual que estén hablando mal de él o ella</i>	<i>Orgulloso de que estén hablando mal de él o ella</i>
---	--	--	---

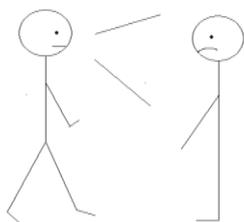
h. ¿Cómo crees que se están sintiendo los niños y las niñas que están hablando mal del compañero/a?

<i>Avergonzados de hablar mal del compañero/a</i>	<i>Culpables de hablar mal del compañero/a</i>	<i>Les da igual hablar mal del compañero/a</i>	<i>Orgullosos de hablar mal del compañero/a</i>
---	--	--	---

i. ¿Cómo te sentirías tú si fueses ese niño/a del que están hablando mal?

<i>Avergonzado de que estén hablando mal de mí</i>	<i>Culpable de que estén hablando mal de mí</i>	<i>Me daría igual que estén hablando mal de mí</i>	<i>Orgulloso de que estén hablando mal de mí</i>
--	---	--	--

4. AGRESIÓN VERBAL: Un niño o niña cuando sale al patio del recreo insulta a otro niño o niña por ser diferente, por tener algún tipo de NEAE o discapacidad (discapacidad intelectual, física, visual, auditiva, autismo, TDA-H o altas capacidades).



a. ¿Por qué crees que pasa esto?

e. ¿Cómo crees que se está sintiendo el niño o la niña al que han insultado?

<i>Alegre</i>	<i>Triste</i>	<i>Enfadado</i>	<i>Con miedo</i>	<i>Sorprendido</i>	<i>Con asco</i>
---------------	---------------	-----------------	------------------	--------------------	-----------------

f. ¿Cómo crees que se está sintiendo el niño o la niña que ha insultado a su compañero/a?

<i>Alegre</i>	<i>Triste</i>	<i>Enfadado</i>	<i>Con miedo</i>	<i>Sorprendido</i>	<i>Con asco</i>
---------------	---------------	-----------------	------------------	--------------------	-----------------

g. ¿Cómo crees que se está sintiendo el niño o la niña al que han insultado?

<i>Avergonzado de que le hayan insultado</i>	<i>Culpable de que le hayan insultado</i>	<i>Le da igual que le hayan insultado</i>	<i>Orgulloso de que le hayan insultado</i>
--	---	---	--

h. ¿Cómo crees que se está sintiendo el niño o la niña que ha insultado a su compañero/a?

<i>Avergonzado de insultar a su compañero/a</i>	<i>Culpable de insultar a su compañero/a</i>	<i>Le da igual insultar a su compañero/a</i>	<i>Orgulloso de insultar a su compañero/a</i>
---	--	--	---

i. ¿Cómo te sentirías tú si fueses ese niño/a del que están hablando mal?

<i>Avergonzado de que me hayan insultado</i>	<i>Culpable de que me hayan insultado</i>	<i>Me daría igual que me hayan insultado</i>	<i>Orgulloso de que me hayan insultado</i>
--	---	--	--

APÉNDICE E



Córdoba, 12 de marzo de 2020

Estimado/a Director/a:

Mi nombre es Daniel Falla Fernández y soy profesor del Departamento de Psicología de la Universidad de Córdoba. Me dirijo a usted para pedirle la colaboración de su Centro con un trabajo de investigación que está realizando actualmente el alumno **Ángel Gutiérrez Rodríguez** para su Trabajo Fin de Máster (TFM) dentro del Máster en Educación Inclusiva en la Universidad de Córdoba. Este trabajo versa sobre las relaciones interpersonales que se producen en los centros escolares y, de manera específica, sobre la comprensión de las emociones básicas y morales de los y las estudiantes y el análisis que hacen sobre situaciones de violencia escolar.

El procedimiento consistiría en tres pruebas breves que durarían unos 30 minutos en total y en una única sesión. En la primera prueba, se les pedirá que hagan un dibujo donde se incluya un globo o bocadillo con texto; seguidamente, se les pasará un cuestionario breve cuya duración aproximada será de 5 minutos. Finalmente, se les proporcionará un segundo cuestionario acompañado de viñetas (4 en total) donde el alumnado deberá responder a unas preguntas sobre dichas viñetas y que tendrá una duración de 10 minutos. Todas las pruebas quedarán guardadas con un código y existirá un compromiso para garantizar la confidencialidad y la privacidad de los datos. Asimismo, nos gustaría que todo el alumnado tuviera el consentimiento por parte de su familiares o tutores legales, por ello adjuntamos un modelo para facilitarles el trámite.

Los resultados podrían ser enviados a través de un informe breve cuando concluya la investigación.

Quedo a su disposición para cualquier tipo de información que considere oportuna y le agradezco de antemano su tiempo y disponibilidad.

Un cordial saludo.

Profesor Universidad de Córdoba

Directora del Master de educación inclusiva

Daniel Falla Fernández



Carmen Gil del Pino

APÉNDICE F



CONSENTIMIENTO PARA LA PARTICIPACIÓN DE MI HIJO/A EN UN ESTUDIO ANÓNIMO SOBRE ACOSO ESCOLAR

D./Dña.: _____, con
DNI/NIE: _____, como tutor/a legal del alumno/a
_____, autorizo / no
autorizo a mi hijo/a a participar en un trabajo de investigación **anónimo** que se está
realizando actualmente para un **Trabajo de Fin de Máster (TFM)** del Máster en
Educación Inclusiva de la Universidad de Córdoba. El estudio consistirá en realizar un
dibujo y completar dos breves **cuestionarios**.

Córdoba, a ____ de _____ de 20____

Firma: _____