

**ARTÍCULO**/ARTICLE

# La formación docente y el *bullying* discriminatorio. Análisis de una realidad

Teacher Training and Discriminatory Bullying.  
Analysis of a Reality

**Sara Carrillo-Tejero**

Universidad de Córdoba, España  
[scartej796@g.educaand.es](mailto:scartej796@g.educaand.es)

**Milagrosa Bascón-Jiménez**

Universidad de Córdoba, España  
[mbascon@uco.es](mailto:mbascon@uco.es)

**Recibido/Received:** 11/10/2022

**Aceptado/Accepted:** 5/7/2023



## RESUMEN

El *bullying* discriminatorio en alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) supone un problema social que afecta no solo a la convivencia escolar, sino a la vida de las personas que lo padecen y a su entorno. Las investigaciones sobre *bullying* en la formación inicial docente revelan un bajo nivel de conocimiento del alumnado universitario. Por tanto, el objetivo de esta investigación es analizar el grado de formación en relación a la conceptualización, organización, legislación, detección, prevención e intervención del *bullying* en alumnado con NEE; a su vez, se evalúa el grado de importancia que concede el futuro profesorado a estos contenidos. Se diseña un estudio cuantitativo para analizar la formación de estudiantes de Grados de Infantil y Primaria en Andalucía. Los datos se obtienen mediante cuestionario y se analizan con SPSS-V26.0. Se concluye que el grado de formación inicial es poco en todas las dimensiones evaluadas, excepto en la conceptualización. La detección de acoso escolar en alumnado con NEE es un aspecto menos conocido por los encuestados.

**PALABRAS CLAVE:** acoso escolar; necesidades educativas especiales; formación docente; discriminación.

**CÓMO CITAR:** Carrillo-Tejero, S. y Bascón-Jiménez, M. (2023). La formación docente y el *bullying* discriminatorio. Análisis de una realidad. *Revista Centra de Ciencias Sociales*, 2(2), 47-70. <https://doi.org/10.54790/rccs.39>

English version can be read on <https://doi.org/10.54790/rccs.39>

## ABSTRACT

Discriminatory bullying in Special Educational Needs (SEN) is a social problem that affects not only school coexistence, but the lives of the people who suffer from it and their environment. Research on bullying in initial teacher training reveals a low level of knowledge of university students. This research analyzes the degree of training in relation to the conceptualization, organization, legislation, detection, prevention and intervention of bullying and SEN; in turn, the degree of importance that future teachers attach to these contents is evaluated. A quantitative study is designed to analyze the training of Infant and Primary Degree students in Andalusia. Data are obtained by questionnaire and analyzed with SPSS-V26.0. It is concluded that the degree of initial training is low in all the dimensions evaluated, except in the conceptualization. The detection of bullying and SEN are the least known content.

**KEYWORDS:** bullying; special educational needs; teacher training; discrimination.

## 1. Introducción

El *bullying* discriminatorio o de estigma social constituye una gran problemática en la actualidad que afecta la convivencia escolar en los centros educativos. Este fenómeno ocasiona desequilibrios de poder hacia los grupos sociales más vulnerables (Downes y Cefai, 2019). Las características vinculadas a la discapacidad o al déficit en alguna aptitud son percibidas como una desviación de la normalidad del grupo de iguales. En consecuencia, se transforman en un pretexto para ejercer violencia interpersonal hacia escolares con *necesidades educativas especiales* (NEE) (Rose y Espelage, 2012).

En España, la incidencia de *bullying* alcanza cifras alarmantes en los últimos años, siendo Andalucía la comunidad autónoma con más alumnado NEE matriculado en sus aulas, y con mayor número de casos de acoso escolar registrados a nivel nacional. Más del 30% de las situaciones de *bullying* registradas en Andalucía han sido en estudiantado con NEE (Lobato, 2019).

Las consecuencias del *bullying* discriminatorio son más perjudiciales que las del *bullying* tradicional (Salmon *et al.*, 2018). Así pues, afectan al desarrollo cognitivo y socioemocional, perdurando a lo largo de toda la vida de la víctima si no se procede a una correcta intervención (Earnshaw *et al.*, 2018).

Esta problemática social existe, y parece clara la necesidad de implementar políticas públicas al respecto, no solo ya de prevención, sino también de intervención. Ante esta cuestión de base, planteamos la duda que motiva este trabajo: ¿tiene el profesorado las herramientas necesarias para enfrentarse a este problema?

Estudios sobre la temática afirman que el estudiantado universitario no dispone de la formación necesaria para afrontar el *bullying*, desconociendo el fenómeno y los principales aspectos educativos y organizativos que lo configuran. No obstante, aunque el nivel de formación es bajo, las investigaciones muestran que el futuro profesorado concede gran importancia a contenidos sobre acoso escolar en su formación inicial docente (Álvarez García *et al.*, 2010; Bauman y Del Río, 2005; Benítez *et al.*, 2006; García *et al.*, 2006).

## 2. Marco teórico

Fue con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) cuando se empezó a utilizar el concepto de alumno con necesidades educativas especiales. También fue entonces cuando se señalaba que la atención a este alumnado se debería guiar por el principio de normalización e integración escolar (Fernández, 2011).

Años más tarde, en 2006, se aprueba la Ley Orgánica de Educación, donde en el capítulo I queda reflejado lo referente al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, en el que se incluye al alumnado con NEE. A partir de este momento se observa la introducción del concepto de inclusión, lo que supone un paso muy importante para la normalización de este alumnado.

La UNESCO (2005) define el término «inclusión» como:

El proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños y niñas del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños/as (p. 13).

El concepto inclusión, así como la práctica efectiva hacia este alumnado, ha ido cobrando fuerza en el sistema educativo. Echeita y Ainscow (2011) destacan el aumento del interés por la concepción de educación inclusiva, afirmando que en la actualidad se están desarrollando acciones para poder dar respuestas educativas efectivas a todo el conjunto del alumnado, mirando más allá de sus características físicas, personales y/o sociales.

El conocimiento de metodologías alternativas y de innovación educativa dentro del aula son fundamentales para conseguir una inclusión real del alumnado con NEE. No solo en beneficio de este, sino también redonda en la capacidad de generación de empatía y desarrollo de la inteligencia emocional del resto de alumnos, por un lado, y de actores implicados en el aula y en el entorno escolar, por otro (Bascón *et al.*, 2019).

Los estudios muestran que la inclusión en el aula ordinaria de alumnos con necesidades educativas especiales es importante, pero las necesidades educativas no son solo adaptaciones curriculares de carácter puramente académico. Se trata de atenderlos en todas las facetas de la etapa educativa, tal y como se hace con el resto del alumnado.

En la Comunidad Autónoma de Andalucía, mediante la Instrucción del 8 de marzo de 2017 de la Dirección General de Participación y Equidad, por la que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) y organización de la respuesta educativa en Andalucía, se define al estudiantado con NEE como aquel que requiere un determinado apoyo y atención educativa específica diferente a la ordinaria en su escolarización a causa de diversos grados y tipos de capacidades. Estas capacidades pueden ser físicas, psíquicas, cognitivas, sensoriales o trastornos graves de conducta.

Cuando se analizan los datos del sistema educativo y los problemas actuales dentro de las aulas y los centros educativos, el *bullying* es uno de los problemas más importantes con los que se encuentran los docentes. No solo los estudios muestran la existencia de esta práctica entre niños y adolescentes, sino también el importante papel de los maestros y profesores para atajar este problema social.

El Ministerio de Educación y Cultura, con datos actualizados del 25 de septiembre de 2020, revela que se denuncian un total de 5.500 casos de *bullying* en el periodo 2012-2017 en España. En este último año la cifra es superior, ascendiendo a 1.054 situaciones de acoso escolar. Igualmente, en 2017 la comunidad autónoma que mayor número de casos de *bullying* ha registrado es Andalucía. Conjuntamente, se contabilizan 33 casos en las edades comprendidas entre 6 a 8 años y 76 entre 9 y 11 años, un total de 109 casos en la etapa de Educación Primaria. Cualquier estudiante puede ser víctima de acoso escolar, pero determinados grupos presentan un riesgo más elevado. La probabilidad del alumnado NEE de verse inmerso en una situación de *bullying* es superior entre 2 y 4 veces a la del resto del alumnado (Hernández, 2017; Rose *et al.*, 2015). Es en el segundo ciclo de Educación Primaria en el que se registra una mayor proporción de *bullying* en escolares con NEE, siendo un 37% de los casos denunciados.

Andalucía cuenta con un elevado número de discentes con discapacidad matriculados en el curso 2016-2017. El promedio del alumnado NEE que ha sufrido *bullying* es superior a la media nacional (Lobato, 2019). Pese a la relevancia de la problemática, en la actualidad es un ámbito de estudio poco investigado (Falla *et al.*, 2021).

## 2.1 . Conceptualización de *bullying* discriminatorio o de estigma social

Desde la década de los setenta se han realizado numerosos estudios con el fin de analizar y comprender el acoso escolar. El pionero de estas investigaciones, Dan Olweus (1993), define el *bullying* como toda aquella acción negativa y reiterada en el tiempo que un o una estudiante o grupo de escolares dirigen hacia un igual en una relación de desequilibrio de poder y con la intencionalidad de hacer daño mediante agresiones físicas, verbales o de exclusión social.

Este fenómeno de violencia interpersonal que afecta tanto al clima escolar como al social presenta tres características básicas para ser clasificado como *bullying*: repetición en el tiempo, desequilibrio de poder e intencionalidad de hacer daño (Olweus, 1993; Ortega, 2010; Volk *et al.*, 2014).

En relación a la primera de las características, la repetición, hay que señalar que el agresor oculta al adulto su comportamiento agresivo para no recibir consecuencias negativas. La víctima, por miedo o vergüenza, también silencia la agresión. El resto del alumnado no delata la situación, por la norma social subjetiva en la que se determina que lo que ocurre en la red de iguales no debe ser comunicado al adulto. Por tanto, no denunciar la situación acentúa la perpetuación del acoso. A este proceso se le denomina *ley del silencio* (Martín-Criado y Casas, 2019; Ortiz *et al.*, 2017).

La segunda de las características del acoso escolar es el desequilibrio de poder. Este concepto es pieza fundamental en el *bullying* discriminatorio. Quien es víctima de la agresión durante un largo periodo de tiempo presenta dificultad para defenderse, propiciando así la posición de desequilibrio de poder. Este proceso es denominado *victimización*. Por consiguiente, la víctima se percibe más débil a nivel social y/o psicológico, e incluso se culpabiliza de la situación, acrecentando su indefensión (Ortega y Mora-Merchán, 2008; Ortiz *et al.*, 2017; Volk *et al.*, 2014).

En último lugar, el *bullying* se caracteriza por la clara intencionalidad de hacer daño. El agresor/a desea dañar a la víctima, y/o la víctima percibe la acción como premeditada para dañarla (Ortiz *et al.*, 2017; Volk *et al.*, 2014). Llegados a este punto podemos definir el *bullying* discriminatorio como un comportamiento agresivo, reiterado en el tiempo y con una clara intencionalidad, al igual que el *bullying* tradicional. Sin embargo, en cuanto al desequilibrio de poder, en el *bullying* discriminatorio se intensifica en gran medida, perpetuando el esquema dominio-sumisión (Martín-Criado y Casas, 2019). Esto se justifica por una posición social de superioridad por parte del agresor basándose en el estigma y la discriminación. Por consiguiente, se sitúa a la víctima en una posición social inferior por el mero hecho de presentar características personales como las propias del alumnado con NEE (Downes y Cefai, 2019; Earnshaw *et al.*, 2018; Salmon *et al.*, 2018).

Hay que señalar que quienes sufren el fenómeno de violencia y discriminación tienen más probabilidad de ser aquellas personas que pertenecen a grupos sociales estigmatizados (Rodríguez-Hidalgo *et al.*, 2021). Sin embargo, también sufren el *bullying* discriminatorio algunos estudiantes que no presentan NEE, pero son agredidos basándose en el prejuicio hacia la discapacidad (Rodríguez-Hidalgo *et al.*, 2019). El estudio de Rose y Espelage (2012) afirma que aquellas características asociadas a la discapacidad o al déficit en algunas aptitudes son consideradas como una desviación de la normalidad del grupo de iguales. Por tanto, dicha diferencia se transforma en un pretexto para efectuar un comportamiento agresivo.

Las consecuencias psicológicas que dejan huella en la formación de la persona es uno de los factores más importantes a la hora de tratar y analizar el *bullying*. Cuando en este caso nos referimos a las consecuencias del *bullying* discriminatorio, podemos afirmar que se podrían considerar más graves que las del *bullying* tradicional (Salmon *et al.*, 2018). Los efectos de este tipo de acoso escolar tienen una mayor durabilidad en el tiempo que, en muchos de los casos, se prolongan durante toda la vida (Earnshaw *et al.*, 2018).

La victimización discriminatoria se correlaciona negativamente con los principios de la inclusión, ya que perjudica la presencia, la participación y el progreso o aprendizaje del estudiantado que lo sufre (Ashburner *et al.*, 2019). Además, los efectos pueden llegar a ser tan nocivos que repercuten en el equilibrio afectivo, el bienestar psicológico (Chiu *et al.*, 2018; Paul *et al.*, 2018; Pérez-Garín *et al.*, 2018) e incluso pueden propiciar ideas suicidas en discentes que sufren victimización discriminatoria (King *et al.*, 2018).

## 2.2 . Importancia de la formación inicial docente

En algunas ocasiones, la victimización del alumnado se debe a que el profesorado atribuye una competencia social más baja al estudiantado NEE. Cuando el profesorado victimiza al alumnado, existe mayor probabilidad de agresión en la relación entre iguales (Villalobos-Parada *et al.*, 2014), perjudicando gravemente el proceso de inclusión. Por este y otros motivos, se considera que la formación docente inicial es fundamental para prevenir, detectar e intervenir en posibles situaciones de *bullying* en escolares con NEE.

Los estudios sobre la formación inicial docente en Reino Unido con respecto al *bullying* demuestran que, pese a que el estudiantado universitario la considera una temática relevante, no se encuentran capacitados para abordarlo (Nicolaidis *et al.*, 2002).

En la misma línea, en Estados Unidos, la comprensión del término *bullying* por parte del alumnado que aspira a ser docente es muy escasa. Además, se presenta una carente formación que repercute en una inefectiva intervención. No obstante, persiste el interés en adquirir conocimientos sobre el *bullying* en su formación inicial. El futuro profesorado de Estados Unidos se encuentra con un mayor nivel de confianza en cuanto a tratar con las familias, tanto de las víctimas como de los agresores. Igualmente, el estudiantado indica un elevado interés en la formación sobre la intervención sin existir diferencias significativas según el género (Bauman y Del Río, 2005).

Otra investigación realizada en Estados Unidos acerca de la formación inicial docente sobre la prevención del *bullying* muestra resultados similares. Se constata que los futuros docentes, siendo en su mayoría mujeres, otorgan gran relevancia a la prevención del *bullying*. Pese a ello, un elevado número de estudiantes no se sienten preparados y desconfían de su capacidad para educar en estrategias de prevención en la violencia. De hecho, el estudio pone de manifiesto que la mayoría del alumnado universitario no ha recibido formación sobre la prevención en su etapa universitaria (Kandakai y King, 2002).

El estudio de Álvarez-García *et al.* (2010) con estudiantes de la Universidad de Oviedo nos muestra que el nivel de conocimiento sobre el acoso escolar es bastante bajo en cuanto al conocimiento del fenómeno del *bullying* en su marco legal y organizativo. Asimismo, existe un escaso nivel de formación en cuanto a recursos para la prevención, intervención e instrumentos de evaluación de la convivencia para la detección del acoso, siendo este último contenido en el que presenta un menor grado de conocimiento. Igualmente, el estudiantado universitario se encuentra poco satisfecho con la formación inicial docente recibida.

Un estudio realizado en Huelva analiza la formación inicial docente en la Diplomatura de Magisterio y aspirantes a profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Los resultados nos muestran que, por un lado, existe poco conocimiento sobre la conceptualización del acoso escolar en el estudiantado universitario y, por otro lado, el futuro profesorado considera que se trata de una temática de gran relevancia

y, por ende, demandan una formación especializada para la prevención e intervención del acoso escolar (García *et al.*, 2006).

La investigación de Benítez *et al.* (2006), llevada a cabo en Granada, afirma que los contenidos mejor valorados por los futuros docentes, tanto por mujeres como por hombres, son los relacionados con el diálogo con el alumnado y las familias. En la misma línea, los contenidos con una mejor valoración son aquellos que proporcionan respuesta a situaciones de violencia que ya han ocurrido, es decir, al ámbito de la intervención. Es el estudiantado de la etapa de Educación Infantil quien asigna mayor relevancia a los contenidos de prevención. Asimismo, pese a la gran importancia que concede el estudiantado a estos contenidos, los datos del estudio reflejan un conocimiento muy bajo en lo que se refiere al *bullying*.

Este mismo grupo de investigación realiza un nuevo estudio distribuyendo en grupos experimentales y de control al profesorado en formación de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Los resultados revelan una mejora significativa en el grupo experimental en el que se proporciona formación sobre el *bullying*. Por consiguiente, se concluye que es necesaria la inclusión de contenidos específicos sobre la violencia escolar en el plan de estudios del futuro profesorado (Benítez *et al.*, 2009).

En relación a estos datos, diversos autores sostienen que la formación específica tiene un impacto positivo. Por tanto, se deben incluir en el currículo del estudiantado universitario contenidos específicos sobre el acoso escolar para lograr una educación de calidad (Benítez *et al.*, 2009; Sahin, 2010).

### 3. Objetivos e hipótesis

El presente trabajo trata de un estudio exploratorio y plantea dos objetivos. En primer lugar, analizar el nivel de conocimiento de los alumnos en la formación inicial docente del Grado en Educación Infantil y Primaria de universidades andaluzas, en relación a la conceptualización, organización y legislación, prevención, detección e intervención referente al *bullying* en alumnado NEE en la Comunidad Autónoma de Andalucía. En segundo lugar, evaluar el grado de importancia que concede el alumnado de los Grados de Infantil y Primaria en la formación inicial referente a contenidos sobre el acoso escolar en alumnado perteneciente al censo de NEE.

Atendiendo a estos dos objetivos generales, planteamos las siguientes hipótesis de trabajo:

H1: El nivel de conocimientos del futuro profesorado sobre la conceptualización del acoso escolar se relaciona con el grado de formación sobre aspectos organizativos y legislativos del *bullying* y del alumnado NEE, presentando en ambos un bajo nivel de conocimientos.

H2: El grado de formación sobre la conceptualización del *bullying* en estudiantes con NEE influye en el nivel de conocimientos sobre la detección, prevención e intervención, y en qué dirección lo hace.

H3: El estudiantado del Grado en Educación Infantil y Primaria conoce en igual medida estrategias y metodologías para prevenir el *bullying* en alumnado NEE.

H4: Los procedimientos de intervención del *bullying* en escolares con NEE son conocidos al mismo nivel en hombres y mujeres.

H5: Las mujeres otorgan mayor importancia a la formación inicial docente sobre contenidos de *bullying* en alumnado NEE que los hombres.

H6: El alumnado del Grado de Educación Infantil concede mayor relevancia a la formación de la prevención del acoso escolar en estudiantes NEE que el de Educación Primaria.

H7: El futuro profesorado concede mayor relevancia a los contenidos de intervención que a los contenidos de prevención en cuanto al *bullying* de estigma social en alumnado NEE.

## 4. Metodología

### 4.1. Diseño

El estudio realizado corresponde a un paradigma cuantitativo con un diseño de investigación transversal prospectivo, obteniendo los datos en un momento temporal puntual, exploratorio y descriptivo. Por tanto, no se realiza ninguna intervención en la muestra, se describe la realidad sin modificarla en relación a dos variables sin controlar ninguna de ellas (Pinto, 2018). Igualmente, se parte de un enfoque *ex post facto* (Kerlinger y Lee, 1999) por el que se recoge la información en su contexto natural sin manipular las variables del estudio. Se utiliza la encuesta para la obtención de información.

En cuanto a la muestra, tras una revisión de las guías docentes, se ha seleccionado a estudiantes matriculados en segundo curso o superior, puesto que ya han adquirido contenidos relacionados con convivencia y *bullying*. Se contactó con el profesorado de las diversas universidades andaluzas por correo electrónico solicitando la participación de sus estudiantes. Se trata de una muestra no probabilística incidental por conveniencia (Otzen y Manterola, 2017) de 604 estudiantes, a partir del segundo curso del Grado en Educación Infantil o Primaria, o que haya finalizado sus estudios en algunas de las dos titulaciones en los últimos cinco años en Andalucía.

El análisis de la información obtenida describe las características de la muestra partiendo de las variables sociodemográficas. La variable edad alcanza en los participantes una media de 22,94 años, siendo la edad mínima 18 años, y la máxima, 57 años.

Atendiendo a la distribución por género, el número de mujeres (82,10%) de la muestra es más de cuatro veces superior que el de hombres (17,90%). Se subraya que la muestra forma parte de una titulación de Ciencias de la Educación, en la que habi-

tualmente el número de mujeres matriculadas es mayor al de hombres (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2019).

El volcado de la información describe una representatividad equitativa entre los estudiantes del Grado en Educación Primaria (55,5%) y en Educación Infantil (44,5%). Asimismo, el curso de matriculación del alumnado corresponde a segundo curso (28,3%), tercer curso (33,8%), cuarto curso (21,2%) y estudios finalizados en los últimos cinco años (16,7%). En cuanto a la tipología de los centros universitarios de la muestra, esta se distribuye en centros públicos (67,7%) y adscritos (32,3%). Adicionalmente, la comunidad autónoma de las universidades de los participantes se clasifica de manera descendente en Córdoba (36,9%), Sevilla (17,1%), Granada (16,6%), Málaga (12,7%), Jaén (5,6%), Cádiz (2,6%) y Almería (1,5%).

En cuanto a la recogida de información, se aplica un cuestionario que incluye las variables sociodemográficas, criterio y explicativas. Las variables sociodemográficas hacen referencia al sexo, edad, titulación, curso de matriculación, tipología de centro y provincia de la universidad. En relación a las variables explicativas atendemos a conceptualización del *bullying*; organización y legislación sobre *bullying* y alumnado con NEE; detección de *bullying* y escolares con NEE; prevención de *bullying* en estudiantes con NEE; intervención del *bullying* en alumnado con NEE; y, por último, relevancia asignada a los contenidos de *bullying* y estudiantado NEE. La variable criterio indica el grado de formación sobre *bullying* en alumnado con necesidades educativas especiales.

Para la medida de la variable criterio se procede a la adaptación de tres instrumentos ya validados sobre convivencia escolar y *bullying* adecuándose a las NEE. Esto se debe a que no existe ningún instrumento específico que evalúe este fenómeno en el alumnado que presenta NEE. Los instrumentos de referencia son el Cuestionario sobre el Maltrato entre Iguales en la Escuela de Nicolaidis *et al.* (2002), traducido y adaptado por Benítez *et al.* (2006), el Cuestionario sobre Formación en Bullying del Profesorado de ESO (Sobrino *et al.*, 2015) y el Test sobre Recursos para la Convivencia Escolar (Álvarez-García *et al.*, 2010). Al resultado final del instrumento se le ha denominado Cuestionario sobre la Formación Inicial Docente en Bullying y Necesidades Educativas Especiales. En cuanto a nuestro instrumento, debemos destacar la medición de fiabilidad registrada, siendo esta de Alpha de Cronbach  $\alpha = 0,95$ .

En relación a los análisis realizados para responder a los objetivos, se observará el nivel de conocimiento en la formación inicial docente del Grado en Educación Infantil y Primaria de universidades andaluzas en relación a las dimensiones de conceptualización, organización y legislación, prevención, detección e intervención referente al *bullying* en alumnado NEE; y, en segundo lugar, se evaluará el grado de importancia que concede el alumnado de los Grados de Infantil y Primaria en la formación inicial referente a contenidos sobre el acoso escolar en alumnado NEE.

En cuanto a su composición, el cuestionario se divide en seis dimensiones basadas en las variables explicativas. Se obtiene un total de 53 ítems con escala de respuesta tipo Likert de 5 niveles. El cuestionario se aplicó en modalidad *online* a través de Google Forms al final del curso académico. Se utiliza el software IBM SPSS Statistics V26.0.

## 5. Resultados

Andalucía cuenta con el mayor número de alumnado con discapacidad matriculado, tal y como muestran los datos del curso 2016-2017, en las que también es Andalucía la que presenta un mayor número de casos de alumnos con NEE que han sufrido *bullying*. Dicho lo cual, y atendiendo a los resultados que se obtienen de nuestra investigación, estos parecen estar en consonancia con otras investigaciones, no obstante presentan variaciones.

A continuación se exponen los resultados. En primer lugar, con respecto a *la conceptualización del bullying*, el contenido menos conocido es la ley del silencio en el acoso escolar, seguido de lo que implica el esquema dominio-sumisión. Por el contrario, el rol de víctima es el más conocido, con una puntuación media de 4,14. En segundo lugar, los datos muestran que el rol de agresor es lo segundo más conocido (4,00), y en tercer lugar, con una media de 4,07, el alumnado con NEE es más propenso a ser víctima de *bullying*.

**Tabla 1**

*Conceptualización del bullying*

	Media	Desv.
1. Conozco el rol de agresor en el <i>bullying</i>	4,00	1,09
2. Conozco el rol de víctima en el <i>bullying</i>	4,14	1,03
3. Conozco el rol de defensor en el <i>bullying</i>	3,80	1,07
4. Conozco el rol de colaborador en el <i>bullying</i>	3,70	1,23
5. Conozco el rol de espectador neutral en el <i>bullying</i>	3,88	1,16
6. Conozco el rol de agresor victimizado en el <i>bullying</i>	3,46	1,35
7. Conozco el tipo de violencia físico directo e indirecto	3,77	1,20
8. Conozco el tipo de violencia social directo e indirecto	4,02	1,05
9. Conozco el tipo de violencia verbal directo e indirecto	3,59	1,23
10. Conozco el tipo de violencia de acoso sexual físico y verbal	3,80	1,21
11. Conozco y sé lo que implica la ley del silencio en el <i>bullying</i>	3,00	1,50
12. Conozco y sé lo que implica el esquema dominio-sumisión presente en situaciones de <i>bullying</i>	3,23	1,36
13. Conozco las diferentes estrategias de afrontamiento del alumnado ante el <i>bullying</i>	3,37	1,20
14. Conozco el <i>cyberbullying</i> y sus tipos	3,13	1,23
15. El alumnado NEE es más propenso a ser víctima de <i>bullying</i>	4,07	0,95

Fuente: elaboración propia a través de los datos obtenidos. Escala de valoración de 1 a 5.

En cuanto al grado de formación, referente a la organización y legislación del *bullying* y el estudiantado con NEE (tabla 2), que los contenidos menos conocidos son sobre la Comisión de Convivencia y las Instrucciones de 8 de marzo de 2017, mientras que el Plan de Convivencia es levemente más conocido, con una media de 2,54 y 3,21 respectivamente.

**Tabla 2**

*Organización y legislación del bullying y NEE*

	Media	Desv.
16. Conozco qué es y qué ha de contener el Plan de Convivencia	3,21	1,24
17. Conozco qué es y qué ha de contener el Protocolo de Mediación en la resolución de conflictos	2,96	1,20
18. Conozco qué es y qué ha de contener el Protocolo de Actuación	3,10	1,20
19. Conozco qué es y que ha de contener el proyecto Escuela: Espacio de Paz	3,01	1,24
21. Conozco las funciones de la Inspección Educativa en caso de violencia escolar	2,65	1,22
22. Conozco a colectivos del entorno que trabajan la prevención de la violencia escolar	2,66	1,24
23. Conozco las funciones de la Comisión de Convivencia	2,54	1,23
24. Conozco las Instrucciones de 8 de marzo de 2017, protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa.	2,59	1,34

Fuente: elaboración propia a través de los datos obtenidos. Escala de valoración de 1 a 5.

En la tabla 3 destacamos que sobre los cuestionarios de evaluación de la violencia escolar y del clima social se posee un menor conocimiento. Por el contrario, la detección de posibles trastornos del comportamiento y casos de *bullying* en discentes con NEE obtienen puntuaciones ligeramente superiores. Concluimos que son más conocidas.

**Tabla 3**

*Detección del bullying y NEE*

	Media	Desv.
25. Conozco los cuestionarios de evaluación de la violencia escolar y del clima social	2,52	1,23
26. Conozco los procedimientos de registro de conductas observadas en el aula	2,99	1,22
27. Sé cómo detectar posibles trastornos de comportamiento	3,29	1,03
28. Sé cómo detectar posibles casos de <i>bullying</i> en alumnado NEE	3,28	1,11

Nota: Elaboración propia a través de los datos obtenidos. Escala de valoración de 1 a 5.

La tabla 4 muestra el conocimiento sobre metodologías inclusivas como el aprendizaje cooperativo, lo que obtiene mayor puntuación a la hora de analizar la prevención sobre el *bullying*. En segundo lugar (3,49), los alumnos conocen estrategias inclusivas, como grupos interactivos. Estos datos muestran la importancia de implementar acciones de innovación educativa en el aula tomando como referencia la inclusión real del alumnado en el aula. Las metodologías inclusivas crean un ambiente de colaboración que beneficia al conjunto de actores dentro del aula.

**Tabla 4***Prevención del bullying en NEE*

	Media	Desv.
29. Conozco acciones desarrolladas en el grupo-clase para prevenir el <i>bullying</i> en alumnado NEE	3,05	1,14
30. Conozco y sé poner en práctica técnicas basadas en la Educación en Resolución de Conflictos	3,28	1,13
31. Conozco metodologías inclusivas como el Aprendizaje Cooperativo	3,88	1,08
32. Conozco metodologías inclusivas como el Diseño Universal del Aprendizaje	2,83	1,27
33. Conozco estrategias inclusivas como Grupos Interactivos	3,49	1,24
34. Conozco estrategias inclusivas como las Tertulias Dialógicas	3,15	1,36
35. Conozco estrategias inclusivas como la Docencia Compartida	2,97	1,31

Fuente: elaboración propia a través de los datos obtenidos. Escala de valoración de 1 a 5.

En cuanto a la variable explicativa intervención, podemos destacar que los encuestados poseen conocimientos para apoyar a la víctima sin culpabilizarla con una media de respuesta de 3,23 (tabla 5).

**Tabla 5***Intervención del bullying en NEE*

	Media	Desv.
36. Poseo conocimientos para actuar ante un caso de <i>bullying</i> en alumnado NEE	2,90	1,17
37. Poseo conocimientos para apoyar a la víctima con NEE sin culpabilizarla	3,23	1,19
38. Poseo conocimientos para hablar con el agresor con NEE sin culpabilizarlo	2,87	1,18
39. Poseo conocimientos para hacer que el agresor con NEE detenga el <i>bullying</i>	2,73	1,16
40. Poseo conocimientos para ayudar a los espectadores a tomar un papel más activo en apoyo a las víctimas con NEE	3,08	1,18
41. Poseo conocimientos para trabajar con la familia de víctimas NEE	2,79	1,23
42. Poseo conocimientos para trabajar con la familia del agresor NEE	2,70	1,23

Fuente: elaboración propia a través de los datos obtenidos. Escala de valoración de 1 a 5.

Finalmente, la tabla 6 nos muestra que debatir sobre las actividades del profesorado para prevenir e intervenir en el *bullying* en estudiantes con NEE es el contenido menos valorado, presentando una media de 4,67. Por el contrario, cómo hablar con las víctimas con NEE es el ítem mejor valorado.

## Tabla 6

### Relevancia asignada a los contenidos de *bullying* y NEE

	Media	Desv.
43. Cómo descubrir la existencia de <i>bullying</i> en escolares con NEE	4,74	0,67
44. Cómo hablar con el estudiantado del <i>bullying</i>	4,71	0,68
45. Cómo hablar con las víctimas con NEE	4,75	0,68
46. Cómo hablar con los agresores con NEE	4,74	0,67
47. Cómo hablar con los espectadores	4,70	0,65
48. Cómo mejorar la convivencia escolar del centro educativo para prevenir el <i>bullying</i> en estudiantado NEE	4,73	0,65
49. Cómo mejorar el entorno físico de la escuela para prevenir el <i>bullying</i> en alumnado NEE	4,69	0,67
50. Debatir sobre las actividades del profesorado para prevenir e intervenir el <i>bullying</i> en alumnado NEE	4,67	0,68
51. Debatir sobre las actividades del alumnado para prevenir e intervenir el <i>bullying</i> en discentes con NEE	4,68	0,66
52. Cómo trabajar con la familia de las víctimas con NEE	4,72	0,66
53. Cómo trabajar con la familia de los agresores con NEE	4,73	0,70

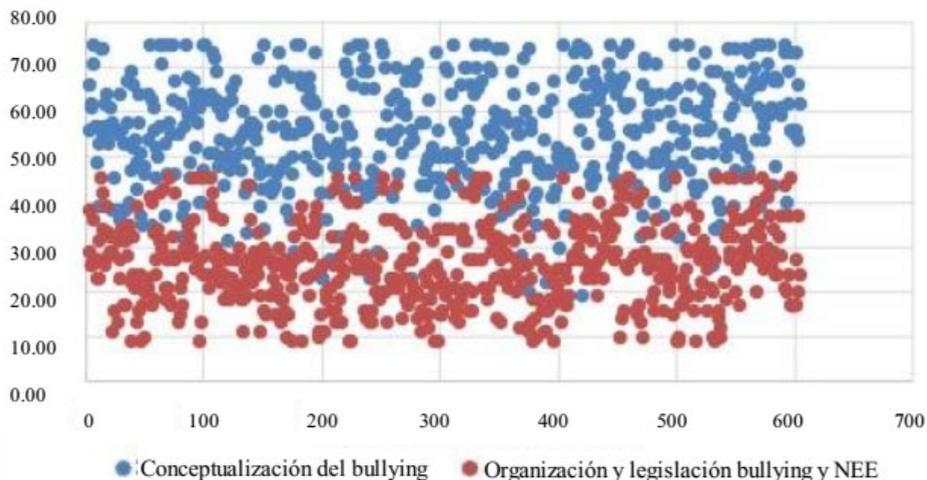
Fuente: elaboración propia a través de los datos obtenidos. Escala de valoración de 1 a 5.

### 5.1. Análisis del nivel de formación docente inicial sobre *bullying* y NEE

En relación a la primera hipótesis, concluimos que se afirma parcialmente. En base a los datos, se estudian las frecuencias de respuesta para ambas dimensiones en todos sus ítems. Si observamos la figura 1 vemos que para la dimensión conceptualización del *bullying* las frecuencias de respuesta se concentran en las puntuaciones superiores, coincidiendo con el extremo superior de la escala tipo Likert. Es decir, el estudiantado conoce bastante o mucho sobre el fenómeno de violencia entre iguales. Pero para la dimensión organización y legislación del *bullying* y el alumnado con NEE las frecuencias de respuesta se concentran en las puntuaciones inferiores, coincidiendo con el extremo inferior de la escala tipo Likert. Es decir, el futuro profesorado conoce entre nada, poco y algo los contenidos de organización y legislación.

**Figura 1**

Gráfico de dispersión de puntos de las dimensiones conceptualización del bullying y organización y legislación del bullying y alumnado con NEE



Fuente: elaboración propia a través de los datos obtenidos.

En relación al grado de formación sobre la conceptualización del *bullying* en NEE influye en el nivel de conocimientos sobre la detección, prevención e intervención (hipótesis 2), se procede a una regresión lineal múltiple entre la variable dependiente Conceptualización del *bullying* y las variables predictoras Detección, Prevención e Intervención del *bullying* en NEE.

Tras realizar ANOVA sobre la regresión lineal múltiple de las dimensiones señaladas, se obtiene  $p = 0,00$ . Por tanto, se demuestra que la regresión tiene sentido, puesto que su  $p < 0,05$  convirtiéndola en estadísticamente significativa. Conjuntamente, se obtiene un  $R_2$  ajustado, ya que  $R_2 > 0,20$ . Específicamente,  $R_2 = 0,30$  lo que explica el 30% de la varianza. Observando la tabla 7 se aprecia que la dimensión de Intervención del *bullying* en alumnado NEE no tiene un aporte significativo al modelo. Mientras que el resto de las dimensiones sí, pues su  $p < 0,05$ , siendo  $p = 0,29$ . En consecuencia, se debe excluir dicha dimensión. Asimismo, los coeficientes obtenidos para B y para  $\beta$  muestran que en el modelo obtiene mayor aporte la dimensión de la detección, seguida de la prevención.

**Tabla 7**

*Coefficientes del modelo en la regresión lineal múltiple en Prevención, Intervención y Detección*

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Estadísticas de colinealidad	
	B	Desv. Error	Beta			Tolerancia	VIF
(Constante)	31,06	1,58		19,66	0,00		
Prevención	0,31	0,08	0,16	3,56	0,00	0,51	1,93
Intervención	0,08	0,08	0,05	1,04	0,29	0,45	2,19
Detección	1,24	0,16	0,38	7,48	0,00	0,43	2,29

Fuente: elaboración propia a través de los datos obtenidos en la investigación.

Tras excluir la dimensión de intervención, se consideran los valores independientes con una puntuación para Durbin-Watson = 1,79. Dicho valor debe ser inferior a 3. Asimismo, según se detalla en la tabla 8, la colinealidad del estudio es óptima al situarse por debajo de 10, siendo VIF = 1,73. Consiguientemente, implica la existencia de una relación lineal entre la variable dependiente Conceptualización del *bullying* y las variables predictoras, siendo estas Prevención y Detección del *bullying* en alumnado con NEE. De igual modo, la tolerancia confirma que no existe ningún problema con la colinealidad, debido a la obtención de un valor por encima de 0,10, siendo Tolerancia = 0,57. Se concluye que una o un estudiante medio obtiene una puntuación de 31,10 puntos acerca del nivel de conocimientos conforme a la Conceptualización del *bullying*.

Por cada unidad de la dimensión Detección que aumente o disminuya, aumentará o disminuirá 1,33 su nivel de conocimientos en cuanto a la Conceptualización. Además, por cada unidad aumentada o disminuida sobre la Prevención, aumentará o disminuirá 0,34 puntos su nivel de conocimientos en cuanto a la conceptualización. Por consiguiente, se afirma la hipótesis 2 de manera parcial. Los resultados revelan que el nivel de conocimiento sobre Detección y Prevención de *bullying* en escolares con NEE influye levemente en el grado de formación sobre la Conceptualización del *bullying* en discentes con NEE, siendo la formación sobre Prevención la menos influyente. No obstante, el nivel de conocimientos sobre la Intervención del *bullying* en niños y niñas con NEE no influye en la Conceptualización del fenómeno.

**Tabla 8***Coefficientes del modelo en la regresión lineal múltiple en Prevención y Detección*

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Estadísticas de colinealidad	
	B	Desv. Error	Beta			Tolerancia	VIF
(Constante)	31,10	1,57		19,69	0,00		
Prevención	0,34	0,08	0,18	4,11	0,00	0,57	1,73
Detección	1,33	0,14	0,41	9,20	0,00	0,57	1,73

Fuente: elaboración propia a través de los datos obtenidos.

En cuanto a la hipótesis 3, para estimar si las medias son significativas en el estudiantado del Grado en Educación Infantil y Primaria ante la dimensión de Prevención del *bullying* en estudiantes con NEE se procede al estadístico *t*. En este caso, se presenta que  $p = 0,74$ . Por ende, tras ser  $p > 0,05$ , entre los dos grupos estudiados, no existen diferencias significativas. En consecuencia, se confirma la hipótesis. No obstante, se recuerda que, como muestra la tabla 1, el nivel de conocimiento sobre la prevención se encuentra entre poco y algo.

En cuanto a la hipótesis 4, grado de formación sobre la Intervención del *bullying* en escolares NEE según el género, se efectúa el estadístico *t* para el contraste de medias. Dado que  $p > 0,05$ , siendo  $p = 0,73$ , se desprende que no existen diferencias significativas en el nivel de conocimiento sobre la intervención del *bullying* en discentes NEE entre hombres y mujeres.

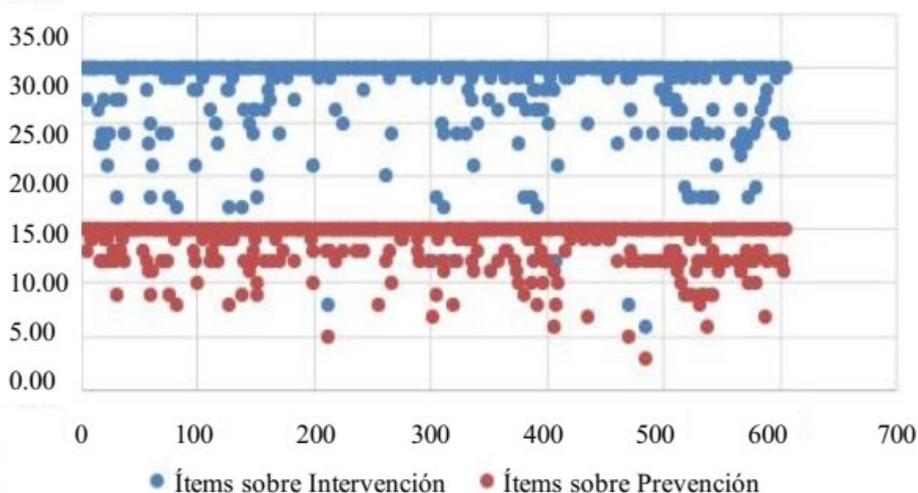
La hipótesis 5 se acepta constatando que las mujeres conceden mayor importancia a la formación inicial docente sobre contenidos de *bullying* y estudiantado con NEE. Se procede a la aplicación de la prueba estadística *t* para la estimación de medias sobre Relevancia asignada a los contenidos de *bullying* y alumnado con NEE según el género. Se describe  $p = 0,00$ . Por ende, dado que  $p < 0,05$ , se asume que existen diferencias para el género en cuanto a la importancia que se le otorga a los contenidos sobre *bullying* y discentes que presentan NEE en su propia formación inicial docente. Asimismo, para conocer quién otorga mayor relevancia a la formación sobre el fenómeno *bullying* en escolares con NEE se analizan las medias. Los hombres obtienen una puntuación ligeramente menor ( $\bar{X} = 49,82$ ) que las mujeres ( $\bar{X} = 52,30$ ).

En la misma línea, se efectúa la prueba estadística *t* para estimar las medias entre los grupos de titulación, Grado en Educación Infantil y Primaria, y el conjunto de ítems de prevención ubicados en la dimensión Relevancia asignada a los contenidos de *bullying* y estudiantes con NEE. Resultando  $p = 0,00$ , al ser  $p < 0,05$ , se asume la existencia de diferencias significativas sobre la importancia concedida a la prevención del *bullying* en NEE según la titulación. Consecuentemente, los resultados de las medias concluyen que el alumnado del Grado en Educación Infantil ( $\bar{X} = 14,34$ ) concede mayor relevancia a los contenidos de prevención que el alumnado del Grado de Educación Primaria ( $\bar{X} = 13,78$ ). Se acepta la hipótesis 6.

Por último, en cuanto a la hipótesis 7, podemos afirmar que otorga mayor relevancia a los contenidos de intervención que a los contenidos de prevención. Por ende, se confirma la hipótesis, ya que en ambas titulaciones se otorga una importancia superior a la intervención que a la prevención del *bullying* en alumnado NEE. Tal y como se muestra en la figura 2, se concluye que existe una intensidad de relación alta entre la importancia que otorga el futuro profesorado a los contenidos sobre intervención y prevención del *bullying* en escolares con NEE.

## Figura 2

Gráfico de dispersión de puntos de los ítems de intervención y prevención en la dimensión relevancia asignada a los contenidos de *bullying* y escolares con NEE



Fuente: elaboración propia a través de los datos obtenidos.

## 6. Discusión y conclusiones

El presente trabajo planteaba dos objetivos. En cuanto al primero, los datos constatan la existencia de un alto nivel de conocimientos en cuanto a la conceptualización del fenómeno. No obstante, se corrobora un nivel bastante inferior de formación con respecto al resto de contenidos. Igualmente, se verifica que el grado de conocimiento sobre la detección del acoso escolar en alumnado NEE es el más escaso, tal y como se afirma en estudios previos (Álvarez-García *et al.*, 2010).

Esta investigación muestra que el grado de formación con respecto a la conceptualización del *bullying* es muy elevado, algo que se presenta diferente en cuanto a los resultados expuestos de los estudios anteriormente mencionados; estos afirman que

el estudiantado que aspira a ser docente no conoce el fenómeno del acoso escolar (Álvarez-García *et al.*, 2010; Bauman y Del Río, 2005; Benítez *et al.*, 2006; García *et al.*, 2007; Kandakai y King, 2002; Nicolaidis *et al.*, 2002).

Los resultados muestran que el estudiantado andaluz del Grado en Educación Infantil y Primaria no posee suficientes conocimientos acerca de la organización del centro escolar y la legislación en torno al *bullying* en discentes con NEE. En consonancia con el artículo de Álvarez-García *et al.* (2010), el futuro profesorado conoce entre nada o poco la legislación, los órganos profesionales implicados y los proyectos del centro acerca de convivencia, *bullying* y alumnado con NEE. Del análisis se concluye que los resultados de este estudio son un poco más elevados que los expuestos por los autores anteriores. Esto puede deberse a que en los últimos años se le ha otorgado mayor importancia al fenómeno de violencia interpersonal entre iguales con la existencia de un mayor número de investigaciones sobre el acoso escolar (Zych *et al.*, 2015).

En referencia al segundo objetivo, se confirma que se les otorga un gran valor a la formación inicial docente. No obstante, los datos del estudio reflejan un conocimiento muy bajo en cuanto al conocimiento sobre organización y legislación, detección, prevención e intervención del acoso escolar en alumnos con NEE.

En la misma línea, los resultados detallan que el estudiantado andaluz del Grado en Educación Infantil y Primaria no posee suficientes conocimientos acerca de la organización del centro escolar y la legislación en torno al *bullying* en estudiantado con NEE. De acuerdo con el artículo de Álvarez-García *et al.* (2010), el futuro profesorado conoce entre nada o poco la legislación, los órganos profesionales implicados y proyectos del centro acerca de convivencia, *bullying* y escolares con NEE. Se señala que en esta investigación los resultados son un poco más elevados que los expuestos por los autores anteriores. Esto puede deberse a que en los últimos años se le ha otorgado mayor importancia a la problemática (Zych *et al.*, 2015).

Según Álvarez-García *et al.* (2010), adquirir conocimientos sobre la conceptualización del fenómeno de violencia interpersonal posibilita y mejora las habilidades para la detección, prevención e intervención del *bullying*. En contraposición, los resultados del presente estudio señalan que no existe relación significativa en cuanto al nivel de conocimiento sobre la conceptualización y de intervención del *bullying* en alumnado con NEE.

En cuanto a la hipótesis 3, se confirma, aunque el nivel de conocimiento sobre la prevención se encuentra entre poco y algo. En línea con Kandakai y King (2002), existen semejanzas en los resultados. Por un lado, se concluye que el grado de formación en cuanto a la prevención es muy escaso. Por otro lado, no existen diferencias significativas entre ambas titulaciones respecto al nivel de conocimiento sobre el nivel formativo de la prevención del *bullying* en estudiantes del censo NEE.

Atendiendo a la hipótesis 4, un estudio (Nicolaidis *et al.*, 2002) concluye que los procedimientos de intervención del *bullying* son conocidos al mismo nivel en hombres y mujeres. Concretamente, se procede a una evaluación para valorar la existencia o no de diferencias según el género en cuanto al nivel de conocimientos de la intervención en alumnado NEE. Así, se contrastan las medias y se concluye que no existen dife-

rencias significativas, presentando un nivel de formación similar tanto en mujeres como en hombres.

La hipótesis 5 se acepta y atendiendo a la literatura, un estudio ha evidenciado diferencias significativas según el género, siendo las mujeres las que mayor relevancia conceden a los contenidos de *bullying* en su formación inicial docente (Benítez *et al.*, 2006). En contraposición a este, varias investigaciones muestran que no existen diferencias significativas de género en cuanto al grado de importancia que se le concede a los contenidos del *bullying* en la formación inicial docente (Bauman y Del Río, 2005; Nicolaidis *et al.*, 2002).

La literatura evidencia que las mujeres poseen una mayor capacidad de empatía que los hombres (Grau *et al.*, 2017; Lucas-Molina *et al.*, 2017; Luna-Bernal y Gante-Casas, 2017; Vizoso-Gómez, 2019). Algunos autores justifican dicha diferencia entre ambos géneros a la transmisión de procesos de socialización mediante los roles sociales, es decir, tradicionalmente al hombre le ha perjudicado en mayor medida que a las mujeres expresar sus emociones y preocupaciones por los demás (Sampaio *et al.*, 2011).

El mismo procedimiento realizamos para la validación de la hipótesis 6. Constatamos así la coherencia con el estudio llevado a cabo por Benítez *et al.* (2006), donde se expresa que el estudiantado de la etapa de Educación Infantil asigna mayor relevancia a los contenidos relacionados con la prevención del acoso escolar.

La hipótesis 7 se confirma. Este resultado está en coherencia con los datos obtenidos por Benítez *et al.* (2006) manifestando que los contenidos mejor valorados son aquellos que proporcionan respuesta a situaciones de violencia que ya han ocurrido. Es decir, el futuro profesorado percibe más importante el ámbito de la intervención del fenómeno *bullying* en alumnado con NEE.

Se concluye en este estudio que el grado de formación inicial docente es poco conocido en todas y cada una de las dimensiones evaluadas, excepto en la conceptualización, siendo la detección en las NEE los contenidos menos conocidos. Por tanto, se muestra clara la orientación que deben llevar las políticas públicas en relación a este tema.

## 7. Bibliografía

- Agencia de datos y Europa Press (25 de septiembre de 2020). *Acoso escolar, datos, cifras y estadísticas*. Epdata. Recuperado el 2 de febrero de 2021 de <https://bit.ly/3488cpr>
- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J. C. y Álvarez, L. (2010). La formación inicial de los futuros maestros en recursos para la convivencia escolar y el manejo del aula. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 187-198. <https://doi.org/10.30552/ejep.v3i2.56>
- Ashburner, J., Sagers, B., Campbell, M. A., Dillon-Wallace, J. A., Hwang, Y.-S., Carrington, S. y Bobir, N. (2019). How are students on the autism spectrum affected by bullying? Perspectives of students and parents. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 27-44. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12421>
- Bascón Jiménez, M., Navarro Herrera, C. y Jiménez Aguilar, J. E. (2019). *El caso Pelayo: una experiencia de inclusión Educativa*. Madrid: Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2sojcd.109>
- Bauman, S., y Del Río, A. (2005). Knowledge and beliefs about bullying in schools comparing pre-service teachers in the United States and the United Kingdom. *School Psychology International*, 26(4), 428-442. <https://doi.org/10.1177/0143034305059019>
- Benítez, J. L., Berbén, A. G. y Fernández, M. (2006). El maltrato entre alumnos: conocimientos, percepciones y actitudes de los futuros docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 329-352.
- Benítez, J. L., García, A. y Fernández, M. (2009). Impact of a course on peer abuse in the teacher's initial curriculum. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(1).
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Chiu, L., Kao, S., Tou, S. W. y Lin, F. G. (2018). Effects of heterogeneous risk factors on psychological distress in adolescents with autism and victimization experiences in Taiwan. *Disability and Rehabilitation*, 40(1), 42-51. <https://doi.org/10.1080/09638288.2016.1242173>
- Downes, P. y Cefai, C. (2019). Strategic clarity on different prevention levels of school bullying and violence: Rethinking peer defenders and selected prevention. *Journal of school violence*, 18(4), 510-521. <https://doi.org/10.1080/15388220.2019.1566915>
- Earnshaw, V. A., Reisner, S. L., Menino, D. D., Poteat, V. P., Bogart, L. M., Barnes, T. N. y Schuster, M. A. (2018). Stigma-based bullying interventions: A systematic review. *Developmental Review*, 48, 178-200. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.02.001>
- Falla, D., Sanchez, S. y Casas, J. A. (2021). What Do We Know about Bullying in Schoolchildren with Disabilities? A Systematic Review of Recent Work. *Sustainability*, 13(1), Article 416. <https://doi.org/10.3390/su13010416>

- García, A., Benítez J. y Fernández M. (2007). La autoeficacia y las demandas de formación del profesorado en activo vs. en formación para afrontar el bullying. En J. Gázquez, M. Pérez, A. Cangas, y N. Yuste (Eds.). *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar* (pp. 119-126). Grupo Editorial Universitario.
- Grau, A., Toran, P., Zamora, A., Quesada, M., Carrion, C., Vilert, E. y Cordon, F. (2017). Empathy assessment in medical students. *Educación Médica*, 18(2), 114-120. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.04.001>
- Hernández, J. M. (2017). *Acoso escolar y Trastorno del Espectro del Autismo (TEA): guía de actuación para profesorado y familias*. Confederación Autismo España.
- 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.
- Kandakai, T. L. y King, K. A. (2002). Preservice teachers' perceived confidence in teaching school violence prevention. *American Journal of Health Behavior*, 26(5), 342-353. <https://doi.org/10.5993/ajhb.26.5.3>
- Lobato, S. (2019). *Acoso y ciberacoso escolar en alumnado con discapacidad*. Fundación ONCE Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI). <http://hdl.handle.net/11181/5749>
- Lucas-Molina, B., Pérez-Albéniz, A., Ortuño-Sierra, J. y Fonseca-Pedrero, E. (2017). Dimensionalidad e invarianza de la medida del Interpersonal Reactivity Index (IRI) en función del género. *Psicothema*, 29(4), 590-595.
- Luna-Bernal, A. y De Gante-Casas, A. (2017). Empatía y gestión de conflictos en estudiantes de secundaria y bachillerato. *Revista de educación y desarrollo*, 40, 27-37.
- Martín-Criado, J. M. y Casas, J. A. (2019). Evaluación del efecto programa «ayuda entre iguales de Córdoba» sobre el fomento de la competencia social y la reducción del bullying. *Aula Abierta*, 48(2), 221-228. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.221-228>
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2019). *Presencia de mujeres en la Educación Superior española*. [Folleto] Secretaría General Técnica del Ministerio de Ciencia Innovación y Universidades. <https://cpage.mpr.gob.es/producto/folletos-de-transparencia-y-gobierno-abiertodel-ministerio-de-ciencia-innovacion-y-universidades-4/>
- Moore, H., Astor, R. A. y Benbenishty, R. (2019). A statewide study of school-based victimization, discriminatory bullying, and weapon victimization by student homelessness status. *Social Work Research*, 43(3), 181-194. <https://doi.org/10.1093/swr/svz010>
- Nicolaidis, S., Toda, Y. y Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 105-118. <https://doi.org/10.1348/000709902158793>

- Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada y bullying*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y aprendizaje*, 31(4), 515-528. <https://doi.org/10.1174/021037008786140922>
- Ortiz, O. G., Ruiz, R. O. y Rodríguez-Hidalgo, A. J. (2017). Detectar y prevenir el acoso escolar: escuela y familia trabajando juntas. En O. Gómez-Ortiz, R. Ortega-Ruiz y A. J. Rodríguez-Hidalgo (Eds.). *Acoso escolar, ciberacoso y discriminación: educar en diversidad y convivencia* (pp. 29-42). Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Paul, A., Gallot, C., Lelouche, C., Bouvard, M. P. y Amestoy, A. (2018). Victimization in a French population of children and youths with autism spectrum disorder: A case control study. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 12(1), 1- 13. <https://doi.org/10.1186/s13034-018-0256-x>
- Pérez-Garín, D., Recio, P., Magallares, A., Molero, F. y García-Ael, C. (2018). Perceived discrimination and emotional reactions in people with different types of disabilities: A qualitative approach. *The Spanish Journal of Psychology*, 21, E12. <https://doi.org/10.1017/sjp.2018.13>
- Pinto, J. E. M. (2018). *Metodología de la investigación social: Paradigmas: cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Alcívar, A. y 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. <https://doi.org/10.3390/ijerph16010142>
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Ortega-Ruiz, R. y Monks, C. P. (2015). Peer-victimisation in multi-cultural contexts: A structural model of the effects on self-esteem and emotions. *Psicología Educativa*, 21(1), 3-9. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2015.02.002>
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Pincay, A. A., Payán, A. M., Herrera-López, M. y Ortega Ruiz, R. (2021). Los predictores psicosociales del bullying discriminatorio debido al estigma ligado a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y la discapacidad. *Psicología Educativa*, 27(2), 187-197. <https://doi.org/10.5093/psed2020a22>
- Rose, C. A., Stormont, M., Wang, Z., Simpson, C. G., Preast, J. L. y Green, A. L. (2015). Bullying and Students with Disabilities: Examination of Disability Status and Educational Placement. *School Psychology Review*, 44(4), 425-444. <https://doi.org/10.17105/spr-15-0080.1>
- Rose, C. A. y Espelage, D. L. (2012). Risk and protective factors associated with the bullying involvement of students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 37(3), 133-148. <https://doi.org/10.1177/019874291203700302>

- Sahin, M. (2010). Teachers' Perceptions of Bullying in High Schools: A Turkish Study. *Social Behavior and Personality*, 38(1), 127-142. <https://doi.org/10.2224/sbp.2010.38.1.127>
- Salmon, S., Turner, S., Taillieu, T., Fortier, J. y 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>
- Sampaio, L. R., Guimarães, P. R. B., dos Santos Camino, C. P., Formiga, N. S. y Menezes, I. G. (2011). Estudos sobre a dimensionalidade da empatia: tradução e adaptação do Interpersonal Reactivity Index (IRI). *Psico*, 42(1).
- Sobrino, M. S., Carbonell, M. D. L. D. P. y Ramos-Santana, G. (2015). Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria sobre el bullying. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), 58-68. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.716>
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. UNESCO.
- Villalobos-Parada, B., López, V., Bilbao, M., Carrasco Aguilar, C., Ascorra, P., Morales, M., Álvarez, J. P., Ayala, A., Olavarría, D. y Ortiz, S. (2015). Victimización del personal de la escuela hacia estudiantes referidos a proyectos de integración escolar. *Psicología, Sociedad y Educación*, 7(2), 133-152. <http://dx.doi.org/10.25115/psye.v7i2.529>
- Vizoso-Gómez, C. M. (2019). Empatía en futuros maestros: diferencias por género. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 541-546. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1636>
- Volk, A. A., Dane, A. V. y Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*, 34(4), 327-343. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.09.001>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R. y Del Rey, R. (2015). Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going. *Aggression and Violent Behavior*, 24, 188-198. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.015>

## Las autoras

Sara Carrillo-Tejero es maestra en Pedagogía Terapéutica de la Junta de Andalucía. Galardonada por la Sociedad Española de Excelencia Académica como uno de los mejores expedientes del país, en el Grado en Educación Primaria con mención en Necesidades Educativas Especiales. Magister en Educación Inclusiva y Premio Extraordinario de Fin de Máster en la Universidad de Córdoba. Autora y coautora de estudios publicados en editoriales y congresos de prestigio.

Milagrosa Bascón Jiménez es profesora de la Universidad de Córdoba, en el Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades, Área de Sociología. Autora y coautora de diferentes trabajos publicados en editoriales y revistas de reconocido impacto. Pertenece a varios grupos de investigación, entre ellos el Proyecto de I+D+i «La emoción racional a través de las redes de sociabilidad presenciales y los ecosistemas digitales» (PID2020-115673RB-I00). Consultora y asistente técnica para el impulso, transferencia e internalización de la línea de investigación «Nuevos estilos de vida después de la COVID-19» de la Fundación del Centro de Estudios Andaluces. Le ha sido otorgada la Excelencia Docente por la Universidad de Córdoba.