

**MÁSTER EN ESTUDIOS AVANZADOS
SOBRE EL LENGUAJE, LA
COMUNICACIÓN Y SUS PATOLOGÍAS**

CURSO ACADÉMICO 2017/2018

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

**Bullying y Trastornos
del Lenguaje**

Lucía Gracia Murillo

18/06/2018

Tutora: Eva Lira

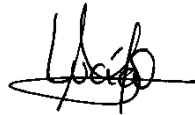


FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN

Declaración de autoría

Declaro que he redactado el trabajo Bullying y Trastornos del Lenguaje para la asignatura de Trabajo de Fin de Máster en el curso académico 2017/2018 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.

Firma

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'L. S. C. B.', written over a horizontal line.

Fecha

18/06/2018

ÍNDICE

Título.....	1
Declaración de autoría.....	2
INTRODUCCIÓN.....	6
EL ACOSO ESCOLAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL.....	7
Agresión y violencia	7
Tipo de agresión	8
Agentes implicados	9
UNA REVISIÓN DEL ACOSO ESCOLAR A TRAVÉS DEL TIEMPO	10
LAS DIFICULTADES DEL LENGUAJE Y... ¿EL ACOSO ESCOLAR?	12
Conceptualización de las dificultades del lenguaje	12
Las dificultades del lenguaje como factor de riesgo en el acoso escolar	13
OBJETIVOS E HIPÓTESIS	15
MÉTODO	16
Tipo de estudio	17
Participantes	17
Instrumentos de medida.....	19
Procedimiento.....	21
Análisis de datos	21
RESULTADOS.....	22
Análisis de fiabilidad	22
Descriptivos y correlaciones.....	24
Pruebas para muestras independientes	27
<i>Medias en función del sexo</i>	27
<i>Medias en función del curso</i>	29

<i>Medias en función de la presencia de dificultades del lenguaje</i>	31
Interacciones entre variables	33
<i>Violencia global (CUVE-T)</i>	33
<i>Violencia global (CEVEIP_T)</i>	34
<i>Subdimensiones CUVE3-EP</i>	35
<i>Subdimensiones CEVEIP</i>	38
DISCUSIÓN	40
Alcance de los resultados	40
Limitaciones y futuras investigaciones	44
CONCLUSIONES	45
BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA	46
ANEXOS	50
Anexo I. Cuestionario de violencia escolar para educación pimaría (CUVE3-EP).....	50
Anexo II. Cuestionario de evaluación de la violencia escolar en infantil y primaria (CEVEIP).....	53
Anexo III. Test de identificación de posibles dificultades en el lenguaje.....	56
Anexo IV. Autorización de los padres para la realización del cuestionario..	57
Anexo V. Figuras interacción entre variables.	58

Resumen

El objetivo de este estudio es analizar si se dan más casos de *bullying* hacia alumnos con algún Trastorno del Lenguaje que hacia aquellos que no tengan dificultades de este tipo. Para ello, se analizó una muestra de 66 alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria a los que se les pasó dos cuestionarios sobre violencia escolar (CUVE3-EP y CEVEIP), analizando distintos tipos de violencia, y un mini-test para ver si a lo largo de su escolaridad presentaron algún Trastorno del Lenguaje y de qué tipo, comprobando así si se da el acercamiento entre los dos términos mencionados en el título. Los resultados obtenidos muestran una predisposición a aceptar que los alumnos con dificultades del lenguaje presencian más situaciones de *bullying* y participan más como víctimas que como acosadores; la violencia verbal es la más frecuente; la media de chicos es mayor que la de chicas para la mayoría de variables, al igual que la de 5º curso frente a 6º; presencian una relación significativa positiva de la violencia del profesorado hacia el alumnado con dificultades; y, por último, la relación entre dificultades del lenguaje y *bullying* modulada por el sexo suele ser mayor en las alumnas.

Palabras clave: Dificultades del lenguaje, acoso escolar, violencia entre iguales, acosador, víctima.

Abstract

The aim of this study is to analyze if there are more cases of bullying towards students with some Language Disorder than towards those who do not have difficulties of this type. For this, a sample of 66 students of 5th and 6th grade of Primary Education was analyzed and two questionnaires on school violence were passed to them (CUVE3-EP and CEVEIP), analyzing different types of violence, and a mini-test to see if Throughout their schooling they presented some Language Disorder and of what type, thus checking if the approach between the two terms mentioned in the title is given. The results show a predisposition to accept that students with language difficulties witness more situations of bullying and participate more as victims than as stalkers; verbal violence is the most frequent; the average of boys is greater than the one of girls for the majority of variables, like the one of 5º course against 6º; they witness a significant

positive relationship of teacher violence towards students with difficulties; and, finally, the relationship between language difficulties and bullying modulated by sex is usually greater among the students.

Keywords: language disorders, bullying, peer violence, bully, victim.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años ha habido una preocupación creciente hacia el fenómeno *bullying* (Popow, Ohmann y Paulus, 2018). Se trata de un fenómeno complejo en el cual influyen múltiples factores, como el contexto social, el ambiente escolar en el que sucede, las dinámicas grupales y las características sociales, familiares y personales de los implicados (Zhu, Chan, Ko, y Chen, 2018; Zych, Beltrán-Catalán, Ortega-Ruiz y Llorent, 2018).

Son muchas las investigaciones existentes a día de hoy sobre acoso escolar, sin embargo son escasos los estudios realizados teniendo en cuenta un factor de riesgo concreto: los alumnos/as que han sufrido o sufren algún tipo de dificultad en el lenguaje. Es por ello, que el objetivo del presente trabajo es analizar la relación existente entre el *bullying* y las dificultades del lenguaje. La población objeto de estudio son los alumno/as de la última etapa de Educación Primaria (5º y 6º curso), debido a que la literatura se centra principalmente en la Educación Secundaria Obligatoria, y dada la gravedad del fenómeno, es necesario estudiar esta primera etapa para prevenir este tipo de situaciones lo antes posible. La metodología empleada para la recogida de datos se centra en un autoinforme, que recoge información de tres cuestionarios diferentes, dos de ellos sobre la participación de los alumnos en diferentes situaciones de violencia entre iguales y un tercero que recoge información sobre si se padece o no alguna dificultad del lenguaje. Este enfoque, parte de la base de que para poder mejorar es imprescindible ser conocedor de las circunstancias que caracterizan la situación y describirla. Es por ello, que este trabajo se enmarca en un proceso de investigación en la cual no se limita a la recogida de datos, sino que se analizan y comparan con otras líneas de investigación similares que pueden apoyar la materia aquí estudiada o rechazarla,

ayudando a completar esta investigación tan deficitaria hasta día de hoy, refiriéndonos al campo de las dificultades en el lenguaje en relación al acoso.

EL ACOSO ESCOLAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Además del acoso escolar si empleásemos términos como conflicto, agresión, violencia, intimidación, maltrato, *bullying*, etc. se podrían confundir los constructos, por eso se considera necesario delimitar características comunes en todos ellos, sin embargo hay que saber de qué estamos hablando en cada caso para conseguir en nuestro estudio una total rigurosidad conceptual.

Agresión y violencia

La agresividad y la violencia son términos que se usan de forma intercambiable y por tanto pueden parecer sinónimos, pero Sanmartín (2007) deja claro que son diferenciables entre sí. Para este autor la agresividad es una conducta biológica, innata, que aparece ante determinados estímulos y cesa ante la presencia de ciertos inhibidores. Por otro lado la violencia, es considerada agresividad, pero es una “agresividad alterada por factores socioculturales que le quitan el carácter automático y la vuelven una conducta intencional y dañina”. Es decir, define la violencia como cualquier conducta intencionada que causa o puede causar un daño (Sanmartín, 2007, p. 9). Cuando la violencia se da dentro de la escuela se llama “violencia escolar” y se caracteriza por darse entre niños y adolescentes en el propio centro. La violencia escolar ha estado presente desde los inicios de esta, sin embargo, es ahora en la actualidad cuando comienza a despertar mayor alarma social. Puede adoptar distintas formas: peleas, miradas, insultos, exclusión, etc.

Las primeras definiciones de *bullying* datan de la década de los 70, pero el concepto comienza a cobrar especial relevancia con investigaciones de autores como Dan Olweus. Existen numerosas definiciones de dicho término, sin embargo destacamos, en España, la de Cerezo (2009) que define el *bullying* de la siguiente forma:

Una forma de maltrato, normalmente intencionada, perjudicial y persistente de un estudiante o grupo de estudiantes hacia otro compañero, generalmente más débil, al que convierte en su víctima habitual, sin que medie provocación, dinámica de la que la víctima es incapaz de salir, acrecentando la sensación de indefensión y aislamiento (Citado en Cerezo, 2015, p. 14).

De las numerosas definiciones del *bullying* se pueden extraer tres puntos en común, según Olweus (1999) se trata de una conducta habitual, persistente en el tiempo y sistemática, que comienza con actos aislados (burla, motes, insultos, etc.) y progresivamente aumenta hasta llegar a conductas muy dañinas. Segundo, se trata de una relación desigual en poder y fuerza, ya sea física o psicológica. Y por último, se caracteriza porque por norma general se oculta ante el resto de personas. Además, otros investigadores, como Ortega (2010), señalan un cuarto elemento, que es el comportamiento inmoral. A raíz del cambio de comunicación social en los últimos tiempos, por la aparición de las redes sociales, debemos tener en cuenta una variante del *bullying*, que se diferencia de esta en que el acoso es público. Este fenómeno recibe el nombre de *ciberbullying* (Citado en Rodríguez y Ortega, 2017, p. 29-30).

Tipo de agresión

Una vez definidos los diferentes términos que se enmarcan dentro de nuestra investigación, se procede a señalar los distintos tipos de agresión en el *bullying* según el informe del Defensor del Pueblo (2006) y algunos ejemplos de dichas conductas (Defensor del Pueblo, 2007, p. 23):

- Exclusión social: ignorar o no dejar al alumno/a participar.
- Agresión verbal: insultar, poner motes ofensivos, hablar mal de otros a sus espaldas.
- Agresión física indirecta, que puede ser esconder, romper o robar cosas de la víctima, entre otras.
- Agresión física directa (pegar).
- Amenazas: meter miedo, obligar a hacer cosas, amenazar con armas (cuchillo, palo, etc.)
- Acoso sexual con actos o comentarios.

Tal como nos expresan Díaz Aguado, Martínez y Martín (2004) la forma más común de presentarse el *bullying* son las agresiones verbales, y no tanto las físicas. Por otro lado, la exclusión es la forma indirecta más utilizada por las chicas y por los alumnos de último curso (Citado en Cerezo, 2009, p. 384).

Agentes implicados

Existen una serie de agentes que están implicados en el acoso escolar: el agresor, la víctima y los observadores.

El agresor, según Rodríguez (2005), suele presentar cuatro necesidades básicas: sentirse protagonistas, superiores y poderosos, ser diferentes al resto (reputación e identidad particular) y, por último, sienten necesidad de llenar un vacío emocional persiguiendo constantemente nuevas vivencias y sensaciones. Podemos encontrar dos tipos de agresores: “el agresor pasivo sería aquel alumno/a que apoya al agresor activo... refuerza y anima a que se produzca la violencia” (Olweus, 1998) y el agresor activo, que según Perren y Alsaker (2006) “inicia y dirige la agresión, gozando de una mayor popularidad que el agresor pasivo, entre sus compañeros” (Citado en Albaladejo Blázquez, 2011, p. 17).

La víctima es agredida pero no agrede a otros. Se trata de sujetos inseguros, que sufren los ataques en silencio. Sus compañeros y ellos mismos suelen considerarlos como débiles, cobardes, tímidos, retraídos y de escasa ascendencia social (Cerezo, 2001; Carney y Merrel, 2001). También existen, según Benítez y Justicia (2006) aquellas víctimas que se consideran provocativas, que combinan ansiedad y reaccionan de forma agresiva, y este aspecto sirve al agresor/a para excusar su conducta. Por tanto, la víctima provocativa actúa violenta y de forma desafiante, en cierto modo como un agresor/a, y en este sentido tienden a provocar los ataques de otros alumnos/as, son los que en algunos estudios se denominan alumnos que desempeñan un doble rol víctimas-agresores/as (Citado en Albaladejo Blázquez, 2011, p. 17-20).

Olweus (1998) define a los espectadores como “aquellos quienes a veces observan sin intervenir, pero frecuentemente se suman a las agresiones y amplifican el proceso” (Citado en Albaladejo Blázquez, 2011, p. 20).

El problema va más allá de los episodios concretos de agresión y victimización, en primer lugar, porque cuando un sujeto recibe las agresiones de otro de manera sistemática, generaliza la percepción hostil al conjunto del ambiente escolar, generando graves estados de ansiedad y aislamiento, además de la consiguiente pérdida del interés por aprender (Cerezo, 2002; Rigby, 2000); por otro lado, porque el agresor va afianzando su conducta antisocial, cuyas consecuencias suelen provocar la exclusión social y la predelincuencia (Olweus, 1998). Pero, además, el clima afectivo del grupo de iguales sufre una importante pérdida de actitudes prosociales, favoreciendo la falta de consideración hacia los demás (Cerezo, 2006; Roland y Galloway, 2002) y la consiguiente merma en la calidad del clima educativo (Gázquez, Cangas, Padilla, Cano y Pérez, 2005). Se trata, pues, de un fenómeno de amplia repercusión que afecta a toda la comunidad educativa y quebranta la propia sensación de seguridad. (Citado en Cerezo, 2009, p. 384).

UNA REVISIÓN DEL ACOSO ESCOLAR A TRAVÉS DEL TIEMPO

Como ya hemos señalado los estudios pioneros de Dan Olweus, que comenzaron en 1970 y continúan en la actualidad, ya que se trata de estudios longitudinales, que mostraron los primeros datos empíricos sobre *bullying* entre adolescentes. Se atribuía un nivel de implicación en torno al 10% de los escolares, prácticamente solo varones y con la misma distribución entre acosadores y víctimas (Citado en Cerezo, 2009, p. 387). Además, demostró que los porcentajes de víctimas de acoso decrecían, con indiferencia de su sexo, a medida que avanzaban de curso. (Citado en Muñoz y Fragueiro, 2013, p. 37). Tanto Olweus (2005) como Currie et al. (2004) vieron que “los chicos utilizan más el acoso que las chicas, siendo menores las diferencias de género en la victimización” (Citado en Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2013, p. 3). Cabe destacar un estudio desarrollado a escala mundial que fue desarrollado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en los años 2000-2001, por *Health Behaviour in School Aged Children (HBSC)*, en el que participaron 163.000 alumnos de 40 países occidentales, entre ellos España. Según

los resultados un 35% informaban haber participado en episodios de acoso al menos una vez en los últimos dos meses (Díaz Tejederas, 2014, p. 15-16).

En España, el primer estudio que se realizó fue en la comunidad de Madrid por Vieira, Fernández y Quevedo (1989). De él se recogen datos muy interesantes, que confirman los resultados obtenidos por Olweus, ya que “a medida que aumentaba la edad de los escolares disminuía también el acoso escolar” y “el 17% informaba haber sido víctima en el momento en el que tuvo lugar la realización del estudio” (Citado en Muñoz y Fragueiro, 2013, p. 38). Años más tarde estudios como los de Ortega y Monks (2005), Sánchez y Fernández (2007), Cerezo (2009) y León, Felipe y Gómez (2011) estudiaron la problemática del *bullying* relacionada con el curso académico. Obtuvieron que el *bullying* está presente en todos los niveles educativos, siendo los últimos cursos de primaria y los primeros de secundaria los que tienen un mayor número de sucesos. El tramo de edad más implicado se sitúa en torno a los 10 años en Educación Primaria y a los 13 años en Educación Secundaria (Citado en González Contreras, 2017, p. 38). Encontramos varias investigaciones llevadas a cabo en España a partir de finales de los 90. El defensor del pueblo realizó dos estudios a nivel nacional para la Educación Secundaria, uno en el año 1999, donde apuntaba que “el *bullying* se aprecia en más del 50% de los centros escolares y en más de la mitad de los alumnos”, y otro en el año 2006, que apunta que “la forma de agresión más frecuente es la agresión verbal (entre el 55,8% y el 49%), seguida por la exclusión social (22%), la agresión física directa, amenazas y chantajes y, por último, el acoso sexual (1,3% en muchos casos)” (Informe del Defensor del Pueblo, 2007). A partir de aquí se realizaron otros estudios a nivel autonómico y estatal, del que destacamos el realizado en 2016 por *Save the children* a 21.500 alumnos de entre 12 y 16 años. En él se recogen datos como: “un 9,3% ha sufrido acoso”; “las chicas salen peor paradas: un 8,5% frente a un 5,3% de chicos”; “el tipo de conducta más recurrente... son los insultos tanto directos como indirectos... un 22,6% expresa que frecuentemente”; “los chicos mostraron mayores niveles que las chicas con un 6,3% de acosadores frente a un 4,5%”; y “chicas y chicos se enfrentan a la situación de manera distinta. Ellas buscan ayuda o gestionan internamente la situación; ellos buscan verla de otra manera o recurren al enfrentamiento”. (Save the Children, 2016).

A nivel autonómico, señalamos nuestra comunidad, Aragón. En 2006 se realizó una investigación, *Relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria*, por parte de Gómez-Bahillo, Puyal, Elboj, Sanz y Sanagustín y editado por el Gobierno de Aragón. Se enviaron cuestionarios a diferentes colegios para que los cumplimentasen los alumnos/as, los profesores y el AMPA. Los resultados muestran que el 32,4% alguna vez ha sufrido acoso, siendo las alumnas las que se encuentran en menos situaciones conflictivas. El 38,5 % reconoce haber acosado alguna vez, siendo el tipo de acoso más recurrido la agresión verbal, con un 62,7%, seguido del daño físico (12,7%) (Citado en Defensor del Pueblo, 2007, p. 53-54).

LAS DIFICULTADES DEL LENGUAJE Y... ¿EL ACOSO ESCOLAR?

Conceptualización de las dificultades del lenguaje

El lenguaje es adquirido a través de las interacciones del niño con su entorno social, familiar y cultural, pero para su desarrollo son necesarias las estructuras orgánicas que posibilitan su adquisición en el ser humano. Cuando alguna de estas estructuras o el desarrollo madurativo del niño se ve afectado es cuando podemos encontrarnos con ciertas dificultades lingüísticas, que pueden ser a nivel oral o a nivel escrito. Los tipos de trastornos orales que podemos encontrar se clasifican según si son primarios, trastornos de la articulación (dislalia funcional) y de la fonación (retraso del habla, retraso del lenguaje y disfasia); secundarios (debidos a una alteración orgánica), como las disglosias, disartrias y afasias; u otros trastornos (disfemia, disfonía y mutismo selectivo). En el lenguaje escrito encontramos el retraso lector, las disgrafías, la disortografía y la dislexia. (Guía para la Atención Educativa del Alumnado con Trastornos en el Lenguaje Oral y Escrito y Redondo y Lorente, 2004).

De acuerdo con el artículo 71.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, el Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE) es aquel que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar ciertas dificultades, dentro de las cuales se incluye la categoría de los alumnos con

dificultades específicas de aprendizaje (DEA), en las que podemos encontrar las diversas dificultades del lenguaje. (Decreto 188/2017, de 28 de noviembre). A continuación vamos a recabar la información que hace referencia a las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) en su globalidad, para después acercarnos más al objeto de este estudio, que sería la variable “dificultad del lenguaje”.

Las dificultades del lenguaje como factor de riesgo en el acoso escolar

Hay diversos factores que favorecen el *bullying*, tanto para el agresor como para la víctima. Hay que tener en cuenta los factores personales, como son los biológicos, la personalidad y la conducta social, y los ambientales, ya sea en la escuela, en la familia, los medios de comunicación y la escasa cobertura legal. Por ejemplo, factores que favorecen la agresión pueden ser: fortaleza, crueldad, impulsividad, liderazgo, poca empatía, ascendencia social, escaso apego familiar y modelos violentos, etc. Para la victimización encontramos algunos como: hándicap biológico, debilidad, ansiedad, escasas habilidades sociales, aislamiento, actitud pasiva, sobreprotección familiar, indefensión legal, etc. (Cerezo, 2009, p. 386). Sin embargo, el factor que nos interesa identificar como favorecedor de las conductas de *bullying* son los trastornos del lenguaje, objetivo del presente estudio.

En una investigación de Sánchez Lacasa y Cerezo (2010) se estudia la variable “presentar necesidades específicas de apoyo educativo” de la cual se extraen los siguientes resultados que correlacionan con la otra variable de interés “el *bullying*”: “un 33% de estos sujetos están implicados en la dinámica *bullying* destacando el hecho de que un 22% se ven envueltos en este tipo de situaciones como víctimas y sólo un 5,6% lo hacen como agresores o víctimas-provocadoras, respectivamente”. Por lo tanto, demuestran que existe cierta relación entre ser sujeto de necesidades específicas de apoyo educativo y verse implicado en el fenómeno *bullying*, principalmente como víctima. (Sánchez Lacasa y Cerezo, 2010, p. 1028). Rose, Swearer y Espelage (2012) recogen varias investigaciones que sugieren que si se tiene algún tipo de discapacidad o trastorno habrá una mayor victimización (McLaughlin, Byers y Vaughn, 2010; Rose, 2010; Rose, Monda-Amaya, y Espelage, 2011). Los estudiantes con discapacidades son victimizados al menos dos veces más a menudo que aquellos no discapacitados (Dawkins, 1996; Kaukiainen et al., 2002; Monchy, Pijl y Zandberg, 2004; Nabuzoka y

Smith, 1993; Rose, Espelage, Aragon, y Elliott, 2011; Rose, Espelage y Monda-Amaya, 2009). Sin embargo, el nivel de acoso varía dependiendo del tipo de discapacidad a la que nos enfrentemos. (Citado en Rose, Swearer y Espelage, 2012, p. 5). Swearer y su equipo (2012) estudiaron a 816 alumnos de primaria y secundaria que estaban en educación general y educación especial. Encontraron que los 130 estudiantes (de 9 a 16 años de edad) que recibían servicios de educación especial tenían 1.43 veces más probabilidad de identificarse a sí mismos como víctimas de acoso escolar que aquellos que iban a colegios ordinales. Aunque la participación en el *bullying* afecta a ambos estudiantes en estas dos condiciones distintas, los estudiantes de educación especial pueden estar en riesgo particular. (Rose et al., 2012, p. 2).

Aunque no existe una gran variedad de estudios que relacionen el *bullying* con las dificultades del lenguaje, sobretodo en nuestro idioma, se han podido recopilar las conclusiones de varios estudios muy interesantes en inglés que nos servirán para contrastar o rechazar nuestras hipótesis sobre la investigación llevada a cabo. El primer estudio que encontramos es el realizado por Redmond y Rice (1998), quienes encuentran que los niños con dificultades del lenguaje pueden estar en particular riesgo de tener dificultades sociales con sus iguales y, por lo tanto, son susceptibles de sufrir acoso escolar (Citado en Lindsay, Dockrell y Mackie, 2008, p. 2). Más adelante, ya en el siglo XXI, en Reino Unido, Knox y Conti-Ramsden (2002) hacen un estudio sobre los riesgos del *bullying* en niños de 11 años de edad con dificultad específica del lenguaje. Los resultados muestran que el 36% de los estudiantes con dichas dificultades perciben mayor riesgo de *bullying* que los alumnos sin dificultades (Knox y Conti-Ramsden, 2002, p. 8). En 2010 Blood, Boyle, Blood y Nalesnik llevaron a cabo una investigación en la que se recopila información de diversos estudios que relacionaban el *bullying* con niños tartamudos, que es una alteración dentro de las dificultades del lenguaje. Dentro de estos estudios destacamos los siguientes: Bortnick, Hammer y Weibe (1998) obtuvieron que de 28 niños tartamudos el 57% sufrió *bullying* por ello y el 81% estaba molesto porque se burlaban de ellos. Jones y Smith (1999) hallaron que el 83% de 267 niños tartamudos sufrieron *bullying* en la escuela. También David, Howwel y Cooke (2002) descubrieron que los tartamudos eran rechazados con mayor frecuencia y eran tres veces más propensos a sufrir *bullying* respecto de otros niños. La investigación de Blood y Blood (2004) obtienen que el 43% de 53 niños tartamudos

sufrió *bullying* la semana anterior al momento del autoinforme, frente al 11% de niños sin disfemia. Logan, Mullins y Jones (2008) revisaron 29 libros de ficción juvenil para la presentación de la tartamudez a los lectores. Una de sus conclusiones fue que "con mucha frecuencia, los personajes que tartamudeaban encontraban burlas, insultos y comentarios degradantes o *bullying* de uno o más de los personajes". (Citado en Blood et al., 2010, p. 93). Finalmente, Dockrell y Howell (2015) contrastan todos los resultados citados anteriormente, ya que ponen de manifiesto que existe una mayor prevalencia de *bullying* y ciertos niveles de ansiedad en niños con dificultades del lenguaje. (Dockrell y Howell, 2015, p. 1).

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

A continuación, se exponen los objetivos e hipótesis a partir de los cuales se llevó a cabo los análisis y la obtención de los resultados.

El objetivo general es analizar la frecuencia del acoso escolar entre iguales de niños del último ciclo de Educación Primaria, teniendo en cuenta el factor "dificultad del lenguaje", comparando los resultados obtenidos sobre violencia escolar para aquellos alumnos que tengan alguna dificultad lingüística, respecto de aquellos otros que no tengan ninguna dificultad.

Además, destacamos otros objetivos más específicos que subyacen del objetivo general. Estos son:

1. Identificar las formas más frecuentes de violencia escolar en los últimos años de escolarización, concretamente en el último ciclo de Educación Primaria.
2. Describir y comparar la frecuencia del acoso escolar entre iguales en función del género desde el punto de vista de las víctimas, los testigos y los agresores.
3. Describir y comparar la frecuencia del acoso escolar entre iguales en función del curso educativo desde el punto de vista de las víctimas, los testigos y los agresores.

4. Describir y comparar la frecuencia del acoso escolar entre iguales del alumnado con dificultades en el lenguaje y sin dificultades, desde el punto de vista de las víctimas, los testigos y los agresores.
5. Describir la frecuencia del acoso escolar entre el alumnado y los profesores, y viceversa.

Las hipótesis son:

Hipótesis 1. La violencia verbal es más frecuente que la violencia física directa e indirecta.

Hipótesis 2. La media de acoso escolar en los chicos es mayor que en las chicas.

Hipótesis 3. No existen diferencias significativas de acoso escolar entre 5º y 6º de Educación Primaria.

Hipótesis 4. Los alumnos/as con dificultades del lenguaje presencian y viven con mayor frecuencia más situaciones de *bullying* que el alumnado sin dificultades.

Hipótesis 5. Los alumnos sin dificultades en el lenguaje participan más en el fenómeno de acoso escolar con el rol de agresores que los que tienen dificultades.

Hipótesis 6. Será más frecuente la violencia del profesorado al alumnado con dificultades en el lenguaje que a aquellos alumnos que no posean ninguna dificultad.

Hipótesis 7. La relación entre dificultades del lenguaje y *bullying*, en general y por subdimensiones [violencia verbal del alumnado hacia el alumnado (VVAA), violencia verbal del alumnado al profesorado (VVAP), violencia física directa y amenazas (VFD), violencia física indirecta (VFI), exclusión social (EX), interrupción en el aula (DA) y violencia del profesorado al alumnado (VPA)], será mayor en chicas que en chicos.

MÉTODO

Una vez expuestos los antecedentes y planteamientos de la investigación y propuestos los objetivos e hipótesis del estudio, continuamos con los aspectos

metodológicos de nuestra investigación: tipo de estudio, participantes, diseño, instrumentos de medida y el procedimiento de recogida de datos.

Tipo de estudio

Para llevar a cabo la presente investigación se realizó un estudio post facto correlacional, que estudia las relaciones entre las distintas variables, dependientes e independientes, de corte transversal. La metodología es de tipo encuestas, de carácter colectivo y mediante lápiz y papel. Posteriormente, y teniendo en cuenta las características del diseño, se realizaron los análisis mediante el programa de análisis estadístico “SPSS” para realizar el análisis de correlaciones entre las distintas variables, con el fin de analizar si existen correlaciones significativas entre ellas.

Participantes

La muestra del estudio está constituida por 66 participantes de 5º y 6º de Educación Primaria de un centro público CEIP de la provincia de Huesca. El rango de edad de la muestra en el estudio va de 10 a 12 años. El promedio de edad de la muestra es de 10,65 años (DT = 0,62). 28 participantes tienen 10 años, representando el 42,4% de la muestra; 33 participantes tienen 11 años, representando el 50% de la muestra; y finalmente, 5 participantes tienen 12 años, es decir, un 7,6% de la muestra. Todos los participantes iban al curso correspondiente a su edad cronológica, pues no había alumnos repetidores.

Tabla 1. *Distribución de la muestra en función de la edad.*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	10	28	42,4	42,4
	11	33	50,0	92,4
	12	5	7,6	100,0
Total	66	100,0	100,0	

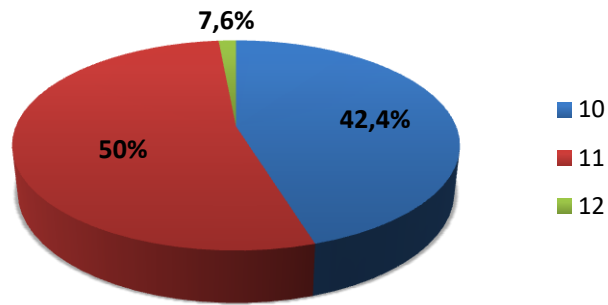


Figura 1. Distribución de la muestra en función de la edad.

Están matriculados, en el curso académico 2017/2018, en 5º de Educación Primaria 32 alumnos, con un 48,5%, y 34 en 6º curso representando el 51,5% de la muestra.

Tabla 2. Distribución de la muestra en función del curso.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	5º EP	32	48,5	48,5	48,5
	6º EP	34	51,5	51,5	100,0
Total		66	100,0	100,0	

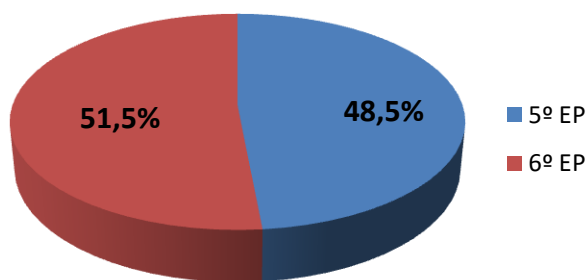


Figura 2. Distribución de la muestra en función del curso.

De todos ellos 41 son niñas, representando el 62,1% de la muestra, y 25 son niños, con una representación del 37,9% del total del estudio.

Tabla 3. *Distribución de la muestra en función del sexo.*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Hombre	25	37,9	37,9	37,9
	Mujer	41	62,1	62,1	100,0
Total		66	100,0	100,0	

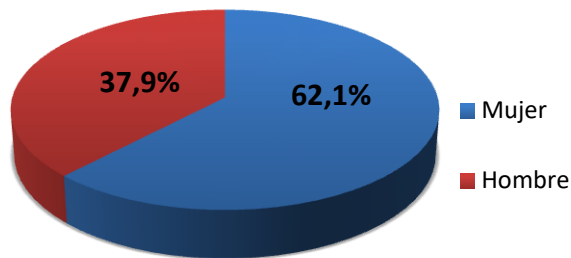


Figura 3. *Distribución de la muestra en función del sexo.*

Instrumentos de medida

Para llevar a cabo el presente estudio se utilizaron los siguientes cuestionarios:

Violencia escolar en Educación Primaria. Se midió mediante la aplicación de dos cuestionarios dirigidos al alumnado, “Cuestionario de Evaluación de la Violencia Escolar en Infantil y Primaria” (CEVEIP) de Albaladejo Blázquez (2011) y el “Cuestionario para la evaluación del nivel de violencia escolar percibido por el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria” (CUVE3-EP) de Álvarez-García, Núñez y Dobarro (2013). El CUVE3-EP es un instrumento que consta de 34 ítems que evalúan la frecuencia con la que consideran que ocurren diferentes tipos de violencia escolar. Las variables que encontramos son: violencia verbal del alumnado hacia el alumnado (VVAA), violencia verbal del alumnado al profesorado (VVAP), violencia física directa y amenazas (VFD), violencia física indirecta (VFI), exclusión social (EX), disrupción en el aula (DA) y violencia del profesorado al alumnado (VPA). Algunas de las situaciones que analiza son:

insultar, pegar, poner motes, extender rumores, faltar al respeto, desafiar, amenazar, robar, esconder y romper cosas, aislar, discriminar, ignorar, intimidar, etc. Las respuestas se presentan con cinco opciones de respuesta donde “1” nunca, “2” pocas veces, “3” algunas veces, “4” muchas veces y “5” siempre. (Álvarez-García, et al., 2013, p. 194-195). La fiabilidad de la escala para violencia escolar total fue de .91. El CEVEIP es un instrumento diseñado a partir de dos cuestionarios base: “Cuestionario de violencia escolar: el maltrato entre iguales en la ESO” del Defensor del Pueblo (1999-2006) y el “Cuestionario de Evaluación de la Violencia entre iguales en la Escuela y en el Ocio” (CEVEO) de Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2004). Este cuestionario está conformado por un total de 36 ítems que evalúan los tipos de violencia escolar entre iguales y su frecuencia en tres situaciones diferentes de violencia o victimización: violencia escolar presenciada por los/las alumnos/as (insultar, pegar, empujar en la fila, no dejar hacer un trabajo y estropear los trabajos), violencia escolar sufrida o vivida (se añaden a las variables anteriores las de quitar o esconder cosas, no querer sentarse con el compañero, no dejarle jugar, dejarle jugar a cambio de algo) y violencia escolar realizada (engloba todas las anteriores). En las tres situaciones se evalúa el lugar de ocurrencia (dentro de clase o en el recreo). Además se evalúa una cuarta situación, “comportamiento ante situaciones”, que busca medir la frecuencia con la que el alumnado cuenta sus problemas o los de otros al profesor, a la familia o, si por el contrario, no comparte este tipo de situaciones. Las respuestas se presentan con cinco opciones de respuesta donde “1” nunca, “2” pocas veces, “3” algunas veces, “4” muchas veces y “5” siempre. (Albaladejo Blázquez, 2011, p. 117). La fiabilidad de la escala para violencia escolar total fue de .72.

Dificultades del lenguaje. Para obtener una medida de si estos niños/as habían tenido o tienen en la actualidad alguna dificultad del lenguaje, se preguntó si habían asistido al logopeda dentro o fuera del colegio u otro tipo de asistencia. El test de identificación de posibles dificultades en el lenguaje es un instrumento propio que se ha realizado con el objetivo de poder obtener dos categorías: niños/as que han tenido o tienen en la actualidad dificultades del lenguaje o niños/as que nunca han tenido una dificultad del lenguaje. El test consta de una pregunta de dos opciones (asistencia, o no, a clases de logopedia) y una pregunta

global en la que los alumnos/as deben marcar “Sí” o “No” en todas las casillas, teniendo en cuenta si han padecido o padecen algunos de las dificultades señaladas, de entre las cuales se encuentran: sordera, malformación bucal, dislalia, disfemia, mutismo, agramatismos y/o dislexia. La fiabilidad de la escala para las dificultades del lenguaje en la etapa escolar fue de .73 (eliminando el ítem 3).

Procedimiento

Para la realización de este estudio, la investigadora, en primer lugar, definió la temática central de su trabajo. A continuación, se puso en contacto con el centro para informar, tanto al equipo directivo como a los docentes implicados, de la labor deseada, explicando minuciosamente el objetivo y el procedimiento a seguir en todo momento, concretando que la participación era voluntaria y anónima. Posteriormente se procedió a solicitar las autorizaciones necesarias de los profesionales del centro educativo implicado y las familias, explicándoles la finalidad del estudio que se iba a llevar a cabo (ver anexo IV). Finalmente se procedió a la administración de los instrumentos seleccionados para esta investigación. Durante esta fase los tutores de las cuatro clases supervisaron en todo momento el pase de los cuestionarios, que una vez cumplimentados fueron recogidos por los propios tutores y, posteriormente, se nos entregó para su posterior análisis de datos.

Análisis de datos

En este trabajo se han realizado diversos análisis de datos para poner a prueba las hipótesis. En primer lugar, se han recogido las respuestas obtenidas de los cuestionarios de los estudiantes y se han plasmado en forma de tablas y gráficos de barras. Para ello se ha utilizado el programa estadístico IBM SPSS Statistics 22 y el programa de Word y Excel de Microsoft Office 2013. Primero se realizó un análisis de fiabilidad calculando el coeficiente alfa de Cronbach para cada uno de los cuestionarios. Después se calculó la media de cada una de las variables agrupadas y sus respectivas desviaciones típicas, además se hizo una tabla de correlaciones. Luego, se realizó una prueba t para muestras independientes para comprobar si había diferencias significativas entre las medias de las variables

según el sexo, el curso y la presencia de dificultades del lenguaje. En todos los casos, el nivel de significación resultó ser mayor de $p < .05$ con lo que descartamos las diferencias de dichas medias. También, usando gráficas de barras de Excel se comparó la media de cada variable según los tres factores mencionados anteriormente. Finalmente se analizó la interacción entre las distintas variables mediante un análisis de regresión usando el método PROCESS para SPSS de Hayes (2013) descrito en el siguiente sitio web (<http://afhayes.com/index.html>). De este modo, con el uso de estos programas estadísticos se han obtenido los resultados expuestos en el siguiente apartado.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los análisis de los datos comenzando por los análisis de fiabilidad, descriptivos (medias y desviaciones típicas), correlaciones, pruebas t de muestras independientes e interacción entre variables.

Análisis de fiabilidad

Para calcular el índice de fiabilidad de las variables incluidas en el estudio se ha calculado el coeficiente alfa de Cronbach. Una fiabilidad adecuada se establece a partir de un coeficiente de fiabilidad (alfa de Cronbach) por encima de .70 (Nunnally, 1978). No obstante, George y Mallery (2003, p. 231) sugieren las recomendaciones siguientes para evaluar los coeficientes de alfa de Cronbach:

- Coeficiente alfa $> .9$ es excelente.
- Coeficiente alfa $> .8$ es bueno.
- Coeficiente alfa $> .7$ es aceptable.
- Coeficiente alfa $> .6$ es cuestionable.
- Coeficiente alfa $> .5$ es pobre.
- Coeficiente alfa $< .5$ es inaceptable.

Tabla 4. *Fiabilidad de las variables del CUVE3-EP.*

VARIABLES CUVE3-EP	ANÁLISIS DE FIABILIDAD
Violencia escolar Global (VE)	.91
Violencia verbal del alumnado al alumnado (VVAA)	.77
Violencia verbal del alumnado al profesorado (VVAP)	.77
Violencia física directa y amenazas entre estudiantes (VFDAE)	.69
Violencia física indirecta por parte del alumnado (VFIA)	.63
Exclusión social (ES)	.85
Disrupción en el aula (DA)	.70
Violencia de profesorado hacia alumnado (VPA)	.73

Tabla 5. *Fiabilidad de las variables del CEVEIP.*

VARIABLES CEVEIP	ANÁLISIS DE FIABILIDAD
Violencia escolar Global (VE)	.72
Situaciones presenciadas (SP)	.80
Situaciones vividas (SV)	.77
Situaciones realizadas (SR)	.60
Comportamiento ante situaciones (CS)	.79

*Eliminamos el ítem 17 para SV. Eliminamos los ítems 21, 25, 28, 29 y 30 para SR. Eliminamos los ítems 33 y 36 para CS.

Tabla 6. *Fiabilidad de las variables del test de dificultades del lenguaje.*

VARIABLES DL	ANÁLISIS DE FIABILIDAD
DL total	.73
DL 1 (prótesis auditivas)	.67
DL 2 (malformación labio/boca)	.68
DL 3 (dislalias)	.73
DL 4 (dificultades lectura)	.54
DL 5 (dificultades escritura)	.63
DL 6 (disfemia)	.67
DL 7 (mutismo)	.70
DL 8 (inteligibilidad de lo escrito)	.60
DL 9 (agramatismo)	.54
DL 10 (dislexia)	.54

*Eliminamos el ítem 3 para la fiabilidad total.

Descriptivos y correlaciones

A continuación se exponen los descriptivos (medias y desviaciones típicas) de cada una de las variables estudiadas, además de las correlaciones entre ellas.

Tabla 7. *Medias y desviaciones típicas.*

	Media	Desviación estándar
Curso (1=6ª; 0=5ª)	,52	,50
Edad	10,65	,62
Sexo (1= Mujer; 0= Hombre)	,62	,49
Violencia verbal del alumnado al alumnado (VVAA)	2,42	,82
Violencia verbal del alumnado al profesorado (VVAP)	1,78	,61
Violencia física directa (VFD)	2,16	,64
Violencia física indirecta (VFI)	1,66	,64
Exclusión social (EX)	1,71	,68
Disrupción en el aula (DA)	2,73	,85
Violencia del profesorado al alumnado (VPA)	1,53	,54
Situaciones presenciadas (SP)	1,86	,57
Situaciones vividas (SV)	1,17	,35
Situaciones realizadas (SR)	1,16	,19
Comportamiento tomado ante situaciones (CS)	3,75	1,04
Violencia global total (CUVE_T)	1,91	,47
Violencia global total (CEVEIP_T)	1,75	,26
Dificultades del lenguaje totales (DL_T)	,56	,13

Bullying y Trastornos del Lenguaje

Tabla 8. Correlaciones.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1. Curso	1																
2. Edad	,83**	1															
3. Sexo	,12	,12	1														
4. VVAA	-,07	-,10	,13	1													
5. VVAP	-,55**	-,48**	-,02	,39**	1												
6. VFD	-,15	-,12	-,14	,55**	,48**	1											
7. VFI	-,41**	-,35**	-,13	,45**	,61**	,40**	1										
8. EX	-,29*	-,30*	,01	,57**	,55**	,62**	,65**	1									
9. DA	-,21	-,14	,08	,40**	,58**	,50**	,41**	,43**	1								
10. VPA	,25*	,20	-,02	,27*	,08	,25*	,23	,27*	,14	1							
11. SP	-,25*	-,16	-,21	,41**	,52**	,61**	,44**	,52**	,51**	,09	1						
12. SV	-,22	-,21	,06	,40**	,18	,48**	,29*	,55**	,33**	,21	,50**	1					
13. SR	-,06	-,12	-,17	,02	,17	,18	,04	-,04	,16	-,04	,23	,01	1				
14. CS	,06	,01	-,03	-,07	-,18	-,18	,11	,03	-,22	-,08	-,03	,07	-,01	1			
15. CUVE_T	-,25*	-,24	-,01	,74**	,70**	,77**	,74**	,85**	,65**	,49**	,61**	,52**	,08	-,10	1		
16. CEVEIP_T	-,24*	-,21	-,15	,35**	,35**	,49**	,43**	,53**	,37**	,16	,77**	,72**	,33**	,40**	,54**	1	
17. DL_T	,11	,18	-,26*	,05	-,10	,12	,06	,20	-,03	,35**	,12	,30*	-,04	,04	,17	,21	1

** p < .01. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas); * p < .05 La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

La hipótesis 1 planteaba que la violencia verbal es más frecuente que la violencia física directa e indirecta. Tal y como se observa en la tabla 7, la media de VVAA ($M= 2,42$; $DT= ,82$) es mayor que la media de VFD ($M= 2,16$; $DT= ,64$) y VFI ($M= 1,66$; $DT= ,64$). Por lo tanto, la H1 se acepta.

A continuación se explicarán aquellas correlaciones significativas obtenidas a partir de nuestros resultados. Evidentemente la primera que correlaciona es el curso con la edad ($r = ,830$; $p < .01$), pues a más edad, en un curso mayor se encontrará el alumno/a. El curso correlaciona también con variables del CUVE-3 y del CEVEIP. En cuanto al primer cuestionario obtenemos los siguientes resultados: a mayor curso menor violencia verbal percibida desde el alumnado al profesorado ($r = ,546$; $p < .01$); a mayor curso se percibe menor violencia física indirecta por parte del alumnado ($r = ,406$; $p < .01$); a mayor curso menor exclusión social percibida ($r = ,286$; $p < .05$); a mayor curso perciben una mayor violencia del profesorado hacia al alumnado ($r = ,253$; $p < .05$). Respecto del segundo se obtiene que: a mayor curso menores situaciones de violencia han presenciado los alumnos ($r = ,255$; $p < .05$); a mayor curso menor violencia global, tanto para el CUVE3-EP ($r = ,250$; $p < .05$) como para el CEVEIP ($r = ,244$; $p < .05$). En cuanto a la edad obtenemos lo siguiente: a más edad menor violencia verbal se percibe del alumnado al profesorado ($r = ,484$; $p < .01$); a mayor edad se percibe menor violencia física indirecta del alumnado ($r = ,348$; $p < .01$); a mayor edad menor exclusión social percibida ($r = ,299$; $p < .05$). En cuanto al sexo obtenemos que son principalmente los varones los que tienen más dificultades en el lenguaje ($r = ,259$; $p < .05$). Se observa que la variable VVAA (Violencia verbal de alumnado a alumnado) correlaciona con VVAP ($r = ,395$; $p < .01$), VFD ($r = ,547$; $p < .01$), VFI ($r = ,446$; $p < .01$), EX ($r = ,568$; $p < .01$), DA ($r = ,396$; $p < .01$), VPA ($r = ,274$; $p < .05$), SP ($r = ,412$; $p < .01$), SV ($r = ,404$; $p < .01$) y la violencia global para ambos cuestionarios [CUVE3-EP ($r = ,739$; $p < .01$) y CEVEIP ($r = ,346$; $p < .01$)], de manera que a mayor violencia verbal entre alumnos mayor violencia global, del alumnado al profesorado y viceversa, física directa e indirecta, exclusión, disrupción en el aula y violencia en las categorías “presenciada” y “vivida”. La variable de violencia verbal del alumno al profesorado correlaciona positivamente con la violencia física directa ($r = ,480$; $p < .01$) e indirecta ($r = ,615$; $p < .01$), exclusión ($r = ,552$; $p < .01$) y disrupción en el aula ($r = ,582$; $p < .01$), situaciones que ha presenciado el alumnado como un tercero ($r = ,518$; p

< .01) y en violencia global para ambos test, el primero ($r = ,701; p < .01$) y el segundo ($r = ,346; p < .01$). Esto nos indica que a mayor VVAP mayor del resto de variables nombradas. La violencia física directa correlaciona de la misma manera que la anterior y con las mismas variables, añadiendo en este caso también la violencia del profesorado al alumnado ($r = ,246; p < .05$) y “situaciones vividas” ($r = ,483; p < .01$), lo mismo que la indirecta, pero sin añadirle la VPA. Podemos decir que a mayor exclusión se percibe una mayor disrupción ($r = ,433; p < .01$), violencia del profesor al alumno ($r = ,272; p < .05$), situaciones presenciadas ($r = ,525; p < .01$) y vividas ($r = ,553; p < .01$) y con ambas violencias globales [$r = ,855; p < .01$] y [$r = ,528; p < .01$]. A mayor disrupción en el aula mayor violencia de las categorías “situaciones presenciadas” ($r = ,507; p < .01$), “situaciones vividas” ($r = ,330; p < .01$) y “violencia global” [$r = ,655; p < .01$] y [$r = ,372; p < .01$]. También podemos ver que a mayor violencia del profesorado al alumnado mayor violencia global se da en el CUVE3-EP ($r = ,492; p < .01$) y a mayores dificultades en el lenguaje mayor violencia de los profesores hacia los alumnos ($r = ,349; p < .01$). En cuanto a las “situaciones presenciadas” correlaciona positivamente con las “situaciones vividas” ($r = ,497; p < .01$) y la violencia global [$r = ,612; p < .01$] y [$r = ,773; p < .01$]. A mayor violencia vivida directamente por el alumnado se percibe una mayor violencia global para el CUVE3-EP ($r = ,516; p < .01$) y el CEVEIP ($r = ,720; p < .01$), además de observar que los niños con mayores dificultades del lenguaje son los que mayores situaciones de violencia viven ($r = ,302; p < .05$). Finalmente correlacionan positivamente las variables de “situaciones realizadas”, “comportamiento social” y el total del CUVE3-EP con el total del CEVEIP.

Pruebas para muestras independientes

Medias en función del sexo

La hipótesis 2 planteaba que la media de acoso escolar en los chicos es mayor que en las chicas. Los resultados indican que la media de hombres es más alta en las categorías siguientes: violencia verbal hacia el profesorado (VVAP), violencia física directa (VFD), violencia física indirecta (VFI), violencia del profesorado hacia el alumnado (VPA), situaciones presenciadas como un tercero (SP), situaciones realizadas como agresor (SR), comportamiento ante situaciones (CS) y violencia global en ambos cuestionarios. Además, el hecho de que las mujeres obtengan una media mayor en las

situaciones vividas como víctima (M = 1,19; DT = ,40) que los hombres (M= 1,15; DT = ,25) reafirma lo anterior, sin embargo ninguno de estos resultados obtenidos de la prueba t indican que la diferencia sea significativa, tal como podemos ver en las tablas 8 y 9, por lo que la H2 se rechaza.

Tabla 9. *Análisis de comparación de medias en función del sexo.*

	Sexo	N	Desviación		t	gl
			Media	típica		
VVAA	1= Mujer	41	2,50	,84	1,06	64
	0= Hombre	25	2,28	,78		
VVAP	1= Mujer	41	1,77	,65	-,14	64
	0= Hombre	25	1,79	,56		
VFD	1= Mujer	41	2,09	,71	-1,16	64
	0= Hombre	25	2,28	,50		
VFI	1= Mujer	41	1,60	,62	-1,06	64
	0= Hombre	25	1,77	,68		
EX	1= Mujer	41	1,71	,73	,10	64
	0= Hombre	25	1,70	,60		
DA	1= Mujer	41	2,78	,87	,65	64
	0= Hombre	25	2,64	,82		
VPA	1= Mujer	41	1,52	,48	-,17	64
	0= Hombre	25	1,54	,64		
SP	1= Mujer	41	1,77	,56	-1,71	64
	0= Hombre	25	2,01	,57		
SV	1= Mujer	41	1,19	,40	,47	64
	0= Hombre	25	1,15	,25		
SR	1= Mujer	41	1,14	,19	-1,35	64
	0= Hombre	25	1,20	,18		
CS	1= Mujer	41	3,73	1,09	-,20	64
	0= Hombre	25	3,78	,96		
CUVE_T	1= Mujer	41	1,91	,48	-,11	64
	0= Hombre	25	1,92	,47		
CEVEIP_T	1= Mujer	41	1,72	,29	-1,20	64
	0= Hombre	25	1,80	,20		

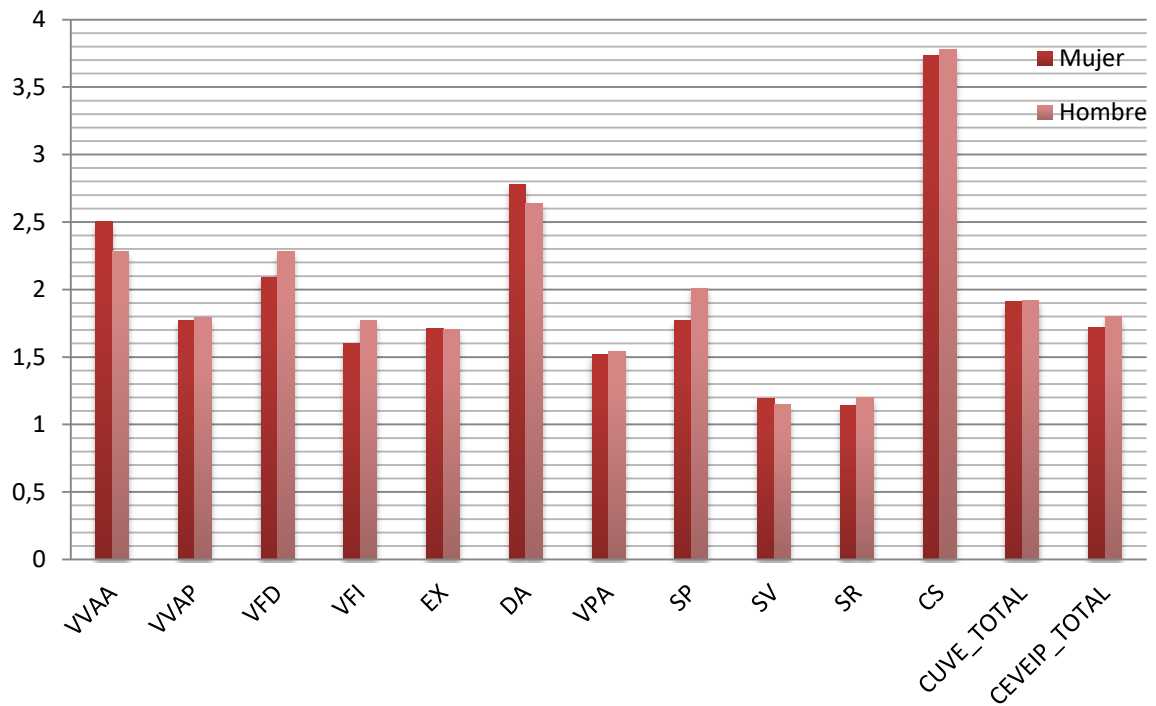


Figura 4. Comparación de medias en función del sexo.

Medias en función del curso

La hipótesis 3 planteaba que no existirían diferencias significativas de acoso escolar entre 5° y 6° de Educación Primaria. Los resultados indican que la media de 6° curso de Educación Primaria es más alta únicamente en dos categorías: violencia del profesorado al alumnado ($M = 1,66$; $DT = ,52$) y comportamiento tomado ante ciertas situaciones ($M = 3,81$; $DT = ,91$). En el resto de categorías 5° de Educación Primaria está por encima, sin embargo ninguno de los resultados obtenidos de la prueba t dan una diferencia significativa, por lo que podemos confirmar la hipótesis de que no existen diferencias significativas de acoso escolar entre 5° y 6° de Educación Primaria. Así que, la H3 se acepta.

Tabla 10. Análisis de comparación de medias en función del curso.

	Curso	N	Desviación		t	gl
			Media	típica		
VVAA	1= 6° EP	34	2,36	,80	-,57	64
	0 = 5° EP	32	2,47	,85		
VVAP	1= 6° EP	34	1,46	,49		

Bullying y Trastornos del Lenguaje

	0 = 5º EP	32	2,12	,54	-5,22	64
VFD	1= 6º EP	34	2,07	,61		
	0 = 5º EP	32	2,26	,66	-1,22	64
VFI	1= 6º EP	34	1,41	,48		
	0 = 5º EP	32	1,93	,69	-3,52	54,54
EX	1= 6º EP	34	1,52	,49		
	0 = 5º EP	32	1,90	,79	-2,39	64
DA	1= 6º EP	34	2,56	,83		
	0 = 5º EP	32	2,91	,85	-1,68	64
VPA	1= 6º EP	34	1,66	,52		
	0 = 5º EP	32	1,39	,53	2,09	64
SP	1= 6º EP	34	1,72	,50		
	0 = 5º EP	32	2,01	,62	-2,11	64
SV	1= 6º EP	34	1,10	,26		
	0 = 5º EP	32	1,25	,41	-1,82	64
SR	1= 6º EP	34	1,15	,19		
	0 = 5º EP	32	1,18	,18	-,51	64
CS	1= 6º EP	34	3,81	,91		
	0 = 5º EP	32	3,68	1,17	,50	64
CUVE_T	1= 6º EP	34	1,80	,39		
	0 = 5º EP	32	2,03	,52	-2,09	64
CEVEIP_T	1= 6º EP	34	1,69	,19		
	0 = 5º EP	32	1,81	,31	-2,01	64

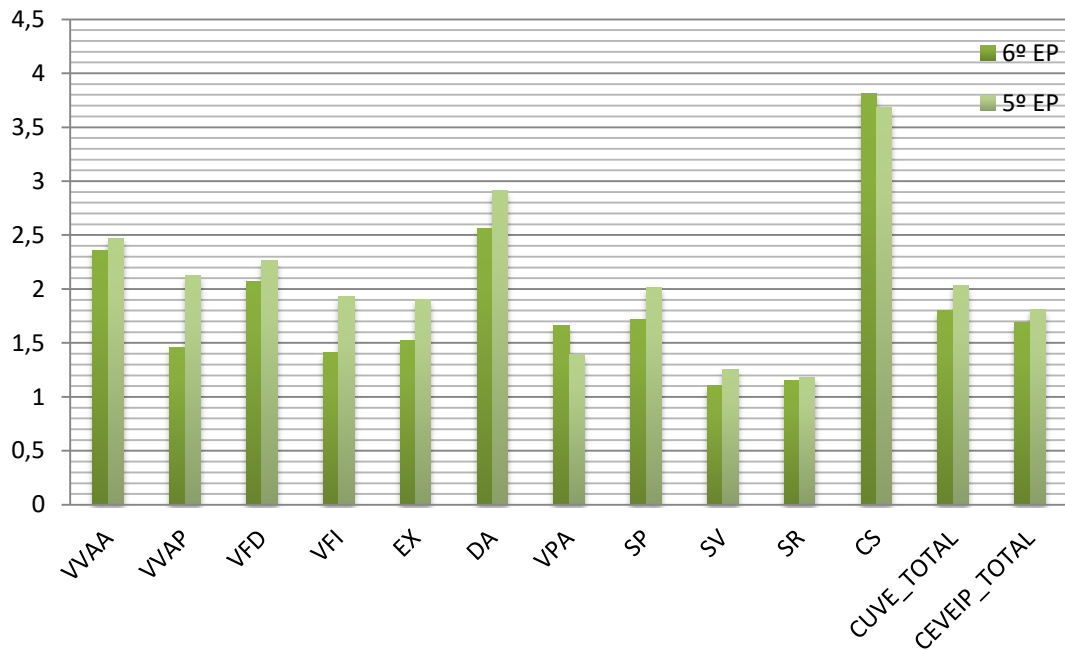


Figura 5. Comparación de medias en función del curso.

Medias en función de la presencia de dificultades del lenguaje

La hipótesis 4 se planteaba que los alumnos/as con dificultades del lenguaje presencian más situaciones de *bullying*. Los resultados indican que la media de “situaciones presenciadas” es mayor en alumnos con dificultades (M= 1,85; DT= ,56) que la media de los que no tienen (M=1,83; DT= ,56). Sin embargo, esta diferencia no fue significativa tal y como indican los resultados de la prueba t ($t=,76$, $gl= 4,30$, ns). Por lo tanto, se rechaza la H4. Esta hipótesis también planteaba que los alumnos/as con dificultades del lenguaje mostrarían una media más alta de *bullying* en general que los alumnos/as sin dificultades. Aunque los resultados parecen confirmar esta hipótesis puesto que la media de ambos cuestionarios de *bullying* es mayor para los alumnos con dificultades [CUVE (M = 2,12; DT = ,73) y CEVEIP (M = 1,74; DT = ,32)] que para los alumnos sin dificultades [CUVE (M = 1,86; DT = ,39) y CEVEIP (M = 1,72; DT = ,22)], los resultados de la prueba t indican que esta diferencia no es estadísticamente significativa ($t= ,25$, $gl= 55$, ns). Es por ello que se rechaza la H4.

La hipótesis 5 planteaba que habría una mayor participación en *bullying* con el rol de agresor por parte de aquellos alumnos que no tenían dificultades del lenguaje. Los resultados parecen corroborar esta hipótesis, ya que así lo indican las medias de las categorías de “situaciones vividas”, mayor en el alumnado con dificultades (M = 1,22; DT = ,30) frente al que no las tiene (M = 1,11; DT = ,19); la de “situaciones realizadas”, mayor en alumnos sin dificultades (M = 1,17; DT = ,20) que los que sí tienen alguna dificultad (M = 1,04; DT = ,10); y la de exclusión social, en la que presencian mayor exclusión los alumnos con dificultades (M = 2,06; DT = 1,17), que los alumnos sin dificultades (M= 1,62; DT= ,64). Sin embargo comprobamos que la media de los alumnos que tienen alguna dificultad en el lenguaje es más alta para la violencia física directa (M= 2,20; DT= ,76) y la indirecta (M= 2,05; DT= 1,02), frente los alumnos sin dificultades, VFD (M= 2,11; DT= ,58) y VFI (M= 1,61; DT= ,60). Las diferencias no fueron significativas para ninguno de estos resultados según la prueba de muestras independientes, por lo que la H5 se rechaza.

Por último, comprobamos también la hipótesis 6, que dice que la violencia del profesorado hacia el alumnado será más frecuente hacia aquellos alumnos que sí tienen

dificultades del lenguaje. Los resultados indican que es mayor hacia alumnos con dificultades (M = 2,11; DT = ,56) frente hacia alumnos que no tienen dificultades en el lenguaje (M = 1,40; DT = ,42), pero tampoco es un resultado significativo (t = 3,56; gl = ,55; ns) por lo que la H6 se rechaza.

Tabla 11. *Análisis de comparación de medias en función de la presencia de dificultades en el lenguaje.*

	DL_TOTAL	N	Media	Desviación típica	t	gl
VVAA	1 = Con dif.	5	2,35	1,34		
	0 = Sin dif.	52	2,39	,69	-.07	4,21
VVAP	1 = Con dif.	5	1,75	,77		
	0 = Sin dif.	52	1,80	,62	-.18	55
VFD	1 = Con dif.	5	2,20	,76		
	0 = Sin dif.	52	2,11	,58	,30	55
VFI	1 = Con dif.	5	2,05	1,02		
	0 = Sin dif.	52	1,61	,60	1,44	55
EX	1 = Con dif.	5	2,06	1,17		
	0 = Sin dif.	52	1,61	,54	,84	4,17
DA	1 = Con dif.	5	2,47	,77		
	0 = Sin dif.	52	2,74	,83	-.71	55
VPA	1 = Con dif.	5	2,11	,56		
	0 = Sin dif.	52	1,40	,42	3,56	55
SP	1 = Con dif.	5	1,85	,56		
	0 = Sin dif.	52	1,83	,56	,07	55
SV	1 = Con dif.	5	1,22	,30		
	0 = Sin dif.	52	1,11	,19	,76	4,30
SR	1 = Con dif.	5	1,04	,10		
	0 = Sin dif.	52	1,17	,20	-2,50	7,57
CS	1 = Con dif.	5	3,35	1,23		
	0 = Sin dif.	52	3,75	1,03	-.83	55
CUVE_T	1 = Con dif.	5	2,12	,73		
	0 = Sin dif.	52	1,86	,39	,81	4,22
CEVEIP_T	1 = Con dif.	5	1,74	,32		
	0 = Sin dif.	52	1,72	,22	,25	55

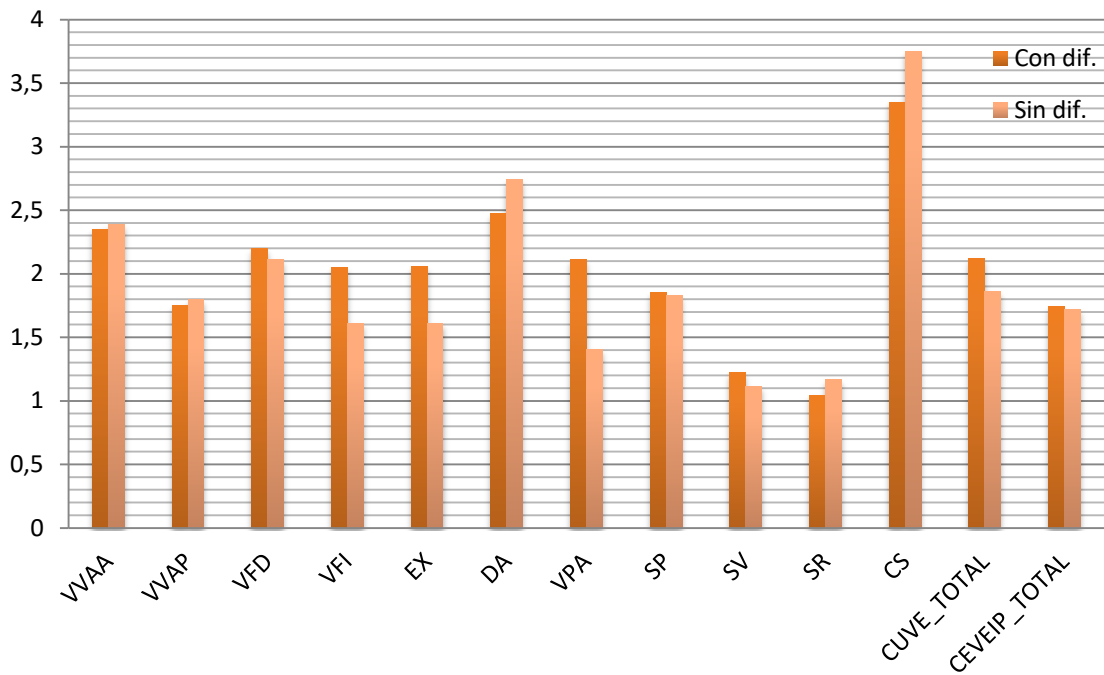


Figura 6. Comparación de medias en función de la presencia de DL.

Interacciones entre variables

A continuación se analiza la interacción dada entre las distintas variables de la violencia escolar. Se han empleado las tablas (que se muestran a continuación) y los gráficos respectivos (anexo 5) para cada una de las variables.

La hipótesis 7 planteaba que la relación entre dificultades de lenguaje y *bullying* en general (*CUVE_T* y *CEVEIP_T*) y por subdimensiones será mayor en chicas que en chicos.

Violencia global (*CUVE-T*)

La relación entre dificultades del lenguaje y violencia global (*CUVE_T*) estaría modulada por el sexo. Tal y como podemos ver en la tabla 12 los resultados indican que ni las dificultades del lenguaje ($B = .01$; ns), ni el sexo ($B = -.07$; ns), tuvieron un efecto directo sobre la violencia. Sin embargo, la relación entre dificultades del lenguaje y violencia global (*CUVE_T*) estuvo modulada por el sexo ($B = .22$; $p < .05$). Tal y como se muestra en el gráfico 7 (anexo 5) la relación entre las dificultades del lenguaje y la violencia global es positiva en las chicas.

No obstante, esta relación es prácticamente nula en chicos. Por lo tanto, se acepta la H7 para la variable *CUVE_T*.

Tabla 12. *Resultados del análisis de regresión para violencia escolar considerada de manera global (CUVE_T)*

Variable	B	R ²	ΔR ²
Dificultades del lenguaje (DL)	,01		
Sexo	-,07		
DL * Sexo	,22*	,09	.06*

* B son los coeficientes de regresión no estandarizados. † <.10 * p < .05 ** p < .01

Violencia global (CEVEIP_T)

Asimismo, la relación entre dificultades del lenguaje y violencia global del CEVEIP_T estaría modulada por el sexo. Tal y como podemos ver en la tabla 13, los resultados indican que ni las dificultades del lenguaje (B= ,01; ns), ni el sexo (B= -,11; ns), tuvieron un efecto directo sobre la violencia. Sin embargo, la relación entre dificultades del lenguaje y violencia global del CEVEIP_T estuvo modulada por el sexo (B= ,12; $p < .05$). Tal y como se muestra en el gráfico 8 (anexo 5) la relación entre las dificultades del lenguaje y la violencia global es positiva en las chicas. No obstante, esta relación es nula en chicos. Por lo tanto, se acepta la H7 para *CEVEIP_T*.

Tabla 13. *Resultados del análisis de regresión para violencia escolar considerada de manera global (CEVEIP_T)*

Variable	B	R ²	ΔR ²
Dificultades del lenguaje (DL)	,01		
Sexo	-,11		
DL * Sexo	,12*	,12*	.06*

* B son los coeficientes de regresión no estandarizados. † <.10 * p < .05 ** p < .01

Subdimensiones CUVE3-EP*Violencia verbal del alumnado al alumnado (VVAA)*

Los resultados mostraron un patrón similar en la relación entre dificultades del lenguaje y violencia verbal ($B = ,13$; ns), es decir, a mayor dificultad en el lenguaje mayor violencia verbal del alumnado al alumnado en chicas, siendo esta relación prácticamente nula e inexistente en chicos (figura 9 –anexo 5). No obstante, los resultados no fueron significativos. Por lo tanto, se rechaza la H7 para VVAA.

Tabla 14. *Resultados del análisis de regresión para violencia verbal del alumnado al alumnado (VVAA).*

Variable	B	R ²	ΔR^2
Dificultades del lenguaje (DL)	,02		
Sexo	,20		
DL* Sexo	,13	,03	,01

* B son los coeficientes de regresión no estandarizados. † < .10 * $p < .05$ ** $p < .01$

Violencia verbal del alumnado al profesorado (VVAP)

Tal y como se muestra en la figura 10, la relación entre dificultad del lenguaje y violencia verbal del alumnado al profesorado es positiva en chicas y negativa en chicos ($B = ,14$; ns). No obstante, aunque esta relación no es significativa se ha graficado para observar el patrón de esta relación. Esto es, en chicos a mayor dificultad del lenguaje menor VVAP percibida y en chicas a mayor dificultad del lenguaje mayor VVAP. Sin embargo, tal y como hemos mencionado debido a que estos resultados no fueron significativos, se rechaza la H7 para VVAP.

Tabla 15. *Resultados del análisis de regresión para violencia verbal del alumnado al profesorado (VVAP).*

Variable	B	R ²	ΔR^2
Dificultades del lenguaje (DL)	-,11		
Sexo	-,13		
DL* Sexo	,14	,03	,02

* B son los coeficientes de regresión no estandarizados. † < .10 * $p < .05$ ** $p < .01$

Violencia física directa (VFD)

La relación entre dificultades del lenguaje y violencia física directa resultó ser significativa cuando esta estaba modulada por el sexo ($B = ,29$; $p < .05$), tal y como podemos ver en la tabla 16. En el gráfico 11 (anexo 5) la relación entre las dificultades del lenguaje y la violencia física directa es positiva en las chicas. No obstante, esta relación es negativa en chicos. Por lo tanto, se acepta la H7 para *VFD*.

Tabla 16. *Resultados análisis de regresión para violencia física directa (VFD).*

Variable	B	R ²	ΔR ²
Dificultades del lenguaje (DL)	-,05		
Sexo	-,30		
DL* Sexo	,29*	,09	,06*

* B son los coeficientes de regresión no estandarizados. † $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

Violencia física indirecta (VFI)

En el caso de la violencia física indirecta ocurre lo mismo que en el apartado anterior. La relación entre dificultades del lenguaje y VFI resultó ser significativa cuando esta estaba modulada por el sexo ($B = ,25$; $p < .10$), tal y como podemos ver en la tabla 17. Por otro lado, en el gráfico 12 (anexo 5) observamos que la relación entre las dificultades del lenguaje y la VFI es positiva en las chicas y negativa en chicos. Por lo tanto, se acepta la H7 para *VFI*.

Tabla 17. *Resultados análisis de regresión para violencia física indirecta (VFI).*

Variable	B	R ²	ΔR ²
Dificultades del lenguaje (DL)	-,07		
Sexo	-,28		
DL* Sexo	,25†	,06	,04

* B son los coeficientes de regresión no estandarizados. † $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

Exclusión social (EX)

El gráfico 13 (anexo 5) muestra una relación positiva tanto en chicas como en chicos, aunque estos últimos en menor medida con diferencia, respecto de la exclusión social, lo que indica que a mayores dificultades en el lenguaje del sexo femenino mayor exclusión perciben, al igual que los chicos, aunque esta última relación es casi nula. Los resultados no son significativos ($B = ,25$; ns). Se rechaza la H7 para EX.

Tabla 18. *Resultados análisis de regresión para exclusión (EX).*

Variable	B	R ²	ΔR^2
Dificultades del lenguaje (DL)	,04		
Sexo	-,02		
DL* Sexo	,25	,08	,04

* B son los coeficientes de regresión no estandarizados. † < .10 * $p < .05$ ** $p < .01$

Disrupción en el aula (DA)

La relación entre dificultades del lenguaje y disrupción en el aula no resultó ser significativa cuando esta estaba modulada por el sexo ($B = ,13$; ns), tal y como podemos ver en la tabla 19. Aunque el gráfico 14 (anexo 5) muestre que la relación entre las dificultades del lenguaje y la DA es positiva en las chicas y negativa en chicos debemos rechazar la H7 para DA, pues no es una relación significativa.

Tabla 19. *Resultados análisis de regresión para disrupción en el aula (DA)*

Variable	B	R ²	ΔR^2
Dificultades del lenguaje (DL)	-,05		
Sexo	,07		
DL* Sexo	,13	,01	,01

* B son los coeficientes de regresión no estandarizados. † < .10 * $p < .05$ ** $p < .01$

Violencia del profesorado al alumnado (VPA)

El gráfico 15 (anexo 5) muestra una relación positiva tanto en chicas como en chicos, aunque estos últimos en menor medida, respecto de la violencia del profesorado al

alumnado, lo que indica que a mayores dificultades en el lenguaje mayor VPA perciben. Los resultados sí son significativos ($B = ,25$; $p < .05$). La H7 se acepta para VPA.

Tabla 20. *Resultados análisis de regresión para violencia del profesorado al alumnado (VPA).*

Variable	B	R ²	ΔR ²
Dificultades del lenguaje (DL)	,09		
Sexo	-,04		
DL* Sexo	,25*	,19**	,06*

* B son los coeficientes de regresión no estandarizados. † < .10 * $p < .05$ ** $p < .01$

Subdimensiones CEVEIP

Situaciones presenciadas (SP)

La relación entre dificultades del lenguaje y situaciones presenciadas modulada por el sexo no fue significativa ($B = ,14$; ns). En la figura 16 (anexo 5) observamos que a mayor dificultad en el lenguaje más situaciones de *bullying* presencian las alumnas. En el caso de los chicos esta relación es prácticamente nula. No obstante, los resultados no resultaron ser significativos. Por lo tanto, se rechaza la H7 para SP.

Tabla 21. *Resultados análisis de regresión para situaciones presenciadas (SP).*

Variable	B	R ²	ΔR ²
Dificultades del lenguaje (DL)	-,01		
Sexo	-,29		
DL* Sexo	,14	,07	,02

* B son los coeficientes de regresión no estandarizados. † < .10 * $p < .05$ ** $p < .01$

Situaciones vividas (SV)

El gráfico 17 (anexo 5) muestra una relación positiva tanto en chicas como en chicos, aunque estos últimos en menor medida, respecto de las situaciones vividas, lo que indica que a mayores dificultades en el lenguaje mayores situaciones de *bullying* viven. Los resultados sí son significativos ($B = ,16$; $p < .05$). La H7 se acepta para SV.

Tabla 22. Resultados análisis de regresión para situaciones vividas (SV).

Variable	B	R ²	ΔR ²
Dificultades del lenguaje (DL)	,05		
Sexo	,03		
DL* Sexo	,16*	,17**	,06*

* B son los coeficientes de regresión no estandarizados. † <.10 * p < .05 ** p < .01

Situaciones realizadas (SR)

La relación entre dificultades de lenguaje y situaciones realizadas no está modulada por el sexo puesto que los resultados no son significativos (B= -,04; ns). Este es el único caso en el que podemos ver (figura 18 –anexo 5-) como en el caso de las chicas a mayores dificultades del lenguaje menos situaciones de *bullying* realizadas, mientras que para los chicos esta relación es prácticamente nula. Esto viene en consonancia con los resultados expuestos para el resto de subdimensiones. En este caso la H7 se rechaza para SR.

Tabla 23. Resultados análisis de regresión para situaciones realizadas (SR).

Variable	B	R ²	ΔR ²
Dificultades del lenguaje (DL)	,01		
Sexo	-,05		
DL* Sexo	-,04	,05	,02

* B son los coeficientes de regresión no estandarizados. † <.10 * p < .05 ** p < .01

Comportamiento ante situaciones (CS)

Finalmente, en la relación entre dificultades del lenguaje y el comportamiento dado ante ciertas situaciones, podemos ver en la figura 19 (anexo 5) una relación positiva para las chicas, a mayores dificultades más comentan a su entorno los problemas surgidos, y negativa, aunque en menor medida, para los chicos, que a mayores dificultades menos lo consultan con su entorno. La tabla 24 nos muestra unos resultados no significativos para esta relación (B= ,29; ns) por lo que debemos rechazar la H7 para CS.

Tabla 24. *Resultados análisis de regresión para comportamiento ante situaciones (CS).*

Variable	B	R ²	ΔR ²
Dificultades del lenguaje (DL)	-,06		
Sexo	-,17		
DL* Sexo	,29	,02	,02

* B son los coeficientes de regresión no estandarizados. † <.10 * p < .05 ** p < .01

DISCUSIÓN

Alcance de los resultados

El objetivo principal de este estudio era identificar si existía mayor frecuencia de *bullying* hacia los alumnos con dificultades en el lenguaje, que hacia aquellos alumnos que no tenían ningún tipo de dificultad en este ámbito. Además de este objetivo general, el estudio planteaba cinco objetivos más específicos, que buscaban la identificación de las formas más frecuentes de violencia escolar en el último ciclo de Educación Primaria, comparar la frecuencia de acoso escolar entre iguales en función del género, en función del curso académico, 5º o 6º de EP, y en función de las dificultades del lenguaje.

La hipótesis 1 planteaba que la violencia verbal sería más frecuente que la violencia física directa e indirecta. Las medias obtenidas para cada una de las variables del cuestionario CUVE3-EP que guardan relación con esta hipótesis muestran que son más altas las medias en violencia verbal que en violencia física directa, mostrando una diferencia aún mayor para la violencia física indirecta. Sin embargo, al comparar la violencia física directa con la violencia verbal del alumnado hacia el profesorado, es mayor la primera. Por tanto, se acepta la hipótesis 1. Este resultado está en línea con estudios realizados a nivel nacional, como el de el Defensor del Pueblo (2007) y *Save the Children* (2016) señalaron también que “la forma de agresión más frecuente es la agresión verbal (entre el 55,8% y el 49%)”. A nivel autonómico, en Aragón, Gómez-Bahillo, Puyal, Elboj, Sanz y Sanagustín (2006) hallaron que “el 38,5 % reconoce haber acosado alguna

vez, siendo el tipo de acoso más recurrido la agresión verbal, con un 62,7%, seguido del daño físico (12,7%)”.

La hipótesis 2 planteaba que la media de acoso escolar en los chicos sería mayor que en las chicas. Los resultados indican que la media de hombres es más alta en violencia verbal del alumnado al profesorado y viceversa, violencia física, tanto directa como indirecta, situaciones realizadas como agresor y violencia global en ambos cuestionarios. Además, el hecho de que las mujeres obtengan una media mayor en las situaciones vividas como víctima que los hombres reafirma lo anterior, sin embargo ninguno de estos resultados obtenidos de la prueba *t* y en la tabla de correlaciones indican que la diferencia sea significativa por lo que la hipótesis 4 que planteaba que los chicos tendrían una media superior en *bullying* que en las chicas se rechaza. Estos resultados, aunque no hayan sido significativos, están en línea con los estudios de Olweus (2005), Currie et al. (2004), Gómez-Bahillo, Puyal, Elboj, Sanz y Sanagustín (2006), donde recogen que “el 32,4% alguna vez ha sufrido acoso, siendo las alumnas las que se encuentran en menos situaciones conflictivas” y, por último, *Save the Children* (2016), con un 6,3% de acosadores frente a un 4,5% de acosadoras.

La hipótesis 3 planteaba que no existirían diferencias significativas de acoso escolar entre 5º y 6º de Educación Primaria. En los resultados obtenidos en el análisis de muestras independientes podemos ver que la media de 6º curso de Educación Primaria es más alta únicamente en dos categorías: violencia del profesorado al alumnado y el comportamiento tomado ante ciertas situaciones. En el resto de categorías 5º de Educación Primaria está por encima, sin embargo ninguno de los resultados obtenidos de la prueba *t* dan una diferencia significativa, por lo que podemos confirmar la hipótesis de que no existen diferencias significativas de acoso escolar entre 5º y 6º de Educación Primaria. Por el contrario, desde el punto de vista del análisis de correlaciones se rechaza la hipótesis, pues si es significativo el curso para la violencia verbal hacia el profesorado, la violencia física indirecta y, en menor medida, la exclusión, la violencia del profesor al alumno, las situaciones presenciadas como testigos y la violencia global en ambos test. Las investigaciones anteriores están en línea con los resultados aquí encontrados según el análisis de

correlaciones, pues investigadores como Olweus demostraron que los porcentajes de víctimas de acoso decrecían, con indiferencia de su sexo, a medida que avanzaban de curso. En España, el estudio realizado por Vieira, Fernández y Quevedo (1989) también pone esto de manifiesto este hecho. También estudiaron la relación del *bullying* con el curso académico Ortega y Monks (2005), Sánchez y Fernández (2007), Cerezo (2009) y León junto a sus colaboradores (2011). Estos autores obtuvieron que el tramo de edad más implicado en *bullying* se sitúa en torno a los 10 años en Educación Primaria y a los 13 años en Educación Secundaria.

La hipótesis 4 planteaba que los alumnos/as con dificultades del lenguaje presenciarían con mayor frecuencia más situaciones de *bullying* que el alumnado sin dificultades. Los resultados muestran que la media de la categoría “situaciones presenciadas”, es decir, aquellas situaciones en las que el alumno/a ve cómo se le está haciendo *bullying* a otro, pero no participa ni como agresor ni como víctima, sino que es un mero espectador, es mayor en aquellos alumnos que tienen alguna dificultad del lenguaje que en los que no tienen ninguna. Aunque no se puede considerar una diferencia significativa según los resultados ofrecidos por la prueba de muestras independientes y la tabla de correlaciones. Estos resultados están en línea, con lo sugerido por Knox y Conti-Ramsden (2002), que dicen que el 36% de los niños de 11 años con dificultad específica del lenguaje perciben un mayor riesgo de *bullying* que los alumnos sin esta dificultad. Por otro lado, la H4 también planteaba que los alumnos con dificultades del lenguaje serían más “víctimas” que “agresores”. Los resultados ofrecidos por la prueba de correlaciones si nos da una significación positiva en cuanto a la relación entre dificultades del lenguaje y situaciones vividas, de manera que a más dificultades del lenguaje más situaciones de *bullying* como víctima existen. Por tanto, según este resultado podemos aceptar la H4. Estos resultados son congruentes con lo apuntado por diversos autores acerca de las necesidades educativas especiales, como los estudios de Lacasa y Cerezo (2010), que destacan que “el 22% se ven envueltos en este tipo de situaciones como víctimas”; y las investigaciones de autores como Nabuzoka y Smith (1993), Dawkins (1996), Redmond y Rice (1998), Kaukiainen et al. (2002), Monchy et al. (2004), McLaughlin et al. (2010), Rose (2010) y Rose, Monda-Amaya, y Espelage (2011), apuntando que “si se tiene algún tipo de discapacidad o trastorno

habrá una mayor victimización”. También se sitúan en la misma línea que lo que señalan estudios sobre dificultades del lenguaje, como el de Bortnick, Hammer y Weibe (1998), que obtuvieron que “el 57% de niños con disfemia sufrieron bullying”, Jones y Smith (1999), con un porcentaje del 83%, David, Howwel y Cooke (2002) “los tartamudos eran tres veces más propensos a sufrir *bullying* respecto de otros niños” y Blood y Blood (2004) señalando que “el 43% sufrió *bullying* la semana anterior al momento del autoinforme, frente al 11% de niños sin disfemia”; y, finalmente, el estudio de Dockrell y Howel (2015) ponía de manifiesto que existe una mayor prevalencia de *bullying* y ciertos niveles de ansiedad en niños con dificultades del lenguaje.

La hipótesis 5 planteaba que los alumnos sin dificultades en el lenguaje participarían más en el fenómeno de acoso escolar con el rol de agresores que los que tuviesen dificultades. Los resultados indican que la media de alumnos/as sin dificultades del lenguaje participan más frecuentemente en situaciones realizadas, es decir, como agresores, que aquellos alumnos que poseen alguna dificultad en el lenguaje, tal como se demuestra también con medias más altas en las categorías de violencia global del CUVE3-EP y el CEVEIP por parte de estos alumnos. Sin embargo según la prueba de muestras independientes encontramos medias más altas en violencia física directa e indirecta y exclusión para los alumnos con dificultades del lenguaje, por lo que no podemos decir que sean resultados significativos en cuestión a la prueba *t* ni a las correlaciones y, por tanto, la H5 se rechaza. En este caso, no encontramos autores que apunten esta misma hipótesis, pero sí podrían ir en consonancia con lo reflejado en la hipótesis 4, aunque de manera indirecta, pues el hecho de que los alumnos con dificultades sean más “víctimas” no implica que los alumnos que no tengan ninguna dificultad en el lenguaje sean más “acosadores”.

La hipótesis 6 planteaba que sería más frecuente la violencia del profesorado al alumnado con dificultades en el lenguaje que hacia aquellos alumnos que no presenten ninguna dificultad. En el análisis de correlaciones muestra cómo afectan los resultados obtenidos a esta hipótesis, pues se obtiene una correlación significativa en la que a más dificultades del lenguaje más violencia del profesorado a este alumnado. También podemos observarlo en la muestra de

variables independientes, donde es mayor la media de este tipo de violencia en alumnos con dificultades, pero en este caso se rechaza la H6, pues no es significativo. Concretamente el hecho de aceptar esta hipótesis (aunque solo sea significativo en el análisis de correlaciones) es un tema muy delicado y que se tendrá que tener en cuenta en futuros estudios para intervenir lo antes posible. Aún así, se debe señalar que el análisis de interacción de variables para la subdimensión VPA muestra una percepción de los alumnos con dificultades positiva respecto de la VPA, pero de unos valores entre “nada” y “poco”. No se han hallado otras fuentes que se acercasen a esta línea de estudio, pues aquellas que trataban las dificultades de lenguaje, ya sea de manera global o específica, estudiaban solo las situaciones conflictivas entre el alumnado y las investigaciones realizadas a partir del CUVE3-EP, que incluye la violencia del profesorado al alumnado, no dejaban ninguna constancia respecto al tema de la diferencia por la presencia de alteraciones del lenguaje.

Finalmente, la hipótesis 7 planteaba que la relación entre dificultades del lenguaje y *bullying*, tanto en general como por subdimensiones, sería mayor en chicas que en chicos. En el análisis de la interacción entre variables podemos ver cómo se acepta la hipótesis para la violencia global de CUVE_T, violencia global de CEVEIP_T, las subdimensiones de violencia física directa e indirecta y violencia del profesorado al alumnado del CUVE3-EP y la subdimensión de situaciones de *bullying* vividas del CEVEIP. El resto de subdimensiones se rechazaban, por lo que tan solo podemos aceptar la H7 parcialmente. Al igual que para la hipótesis anterior, no se han encontrado otras fuentes que se acercasen a esta línea de estudio, ya que la relación entre dificultades del lenguaje y variables específicas del *bullying* moduladas por el sexo es algo muy específico.

Limitaciones y futuras investigaciones

Tras la realización del estudio y, una vez hallados, calculados y analizados los resultados del mismo, podemos indicar que se encuentran varias limitaciones a tener en cuenta para interpretar los resultados que indican los diferentes análisis y que deberían ser superados en futuros estudios. La primera limitación tiene que ver con el tamaño de la muestra, ya que solo se realizó el análisis en un solo colegio de

la localidad esto afecta la validez externa del estudio. Además, tras la investigación podemos comprobar que habría resultado muy interesante analizar los mismos objetivos pero con la participación de otras fuentes, como podrían haber sido profesores, maestros, padres, especialistas, etc. Futuros estudios podrían incluir otras variables de interés, por ejemplo añadiendo el factor emocionalidad. Por último, el uso de otro tipo de metodología, además de por un cuestionario, podría haber proporcionado una mayor validez interna a los resultados finales; asimismo se debería analizar el objetivo mediante un estudio longitudinal, para poder establecer una causa- efecto.

Los errores que puede ocasionar este método de recogida mediante cuestionario de una única fuente, suelen estar relacionados con los altos índices de subjetividad al recoger la información, al estar basada únicamente en la perspectiva individual del alumno implicado: lo que juzgan, puede afectar a la comprensión de las cuestiones, o dar lugar a algunos errores de percepción o interpretación y en consecuencia, va a influir en la estabilidad y solidez de sus respuestas (Cornell y Loper, 1998; Cole, Cornell y Sheras, 2006; Cornell y Bandyopadhyay, 2010; Griffin y Gross, 2004; Ladd y Kochenderfer-Ladd, 2002, citado en Observatorio de la Convivencia, 2016).

Consideramos necesarias la continuación de investigaciones en este ámbito, ya que no está tan estudiado como lo pueden estar otros ámbitos y es algo a tener en cuenta en la misma medida que si el niño tiene otro tipo de trastorno o dificultad, que en este caso ha sido más ampliamente investigado, o la afectación dependiendo del sexo, etc. Además ayudaría a comprobar y verificar o rechazar resultados obtenidos en este trabajo, a comprobar hipótesis que en este caso no se han podido aceptar, abrir un abanico más amplio respecto a las limitaciones que en nuestro caso se han encontrado, etc.

CONCLUSIONES

En general, este estudio aporta evidencia empírica que abre nuevas vías de investigación futura en torno al acoso escolar y las dificultades del lenguaje. Además, pone de manifiesto la necesidad de más estudios que se realicen más

investigaciones en mayor profundidad en este ámbito de estudio concreto y poder ayudar así a aquellos niños que tienen algún tipo de dificultad en el lenguaje, desde intervenciones que luchen contra el fenómeno del *bullying* y abriendo a todos los participantes del ámbito educativo, ya sean profesores, especialistas, alumnado, etc., a que participen y colaboren en el respeto mutuo, la igualdad, la tolerancia, la inclusión y el apoyo a la no violencia o violencia cero.

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

Albaladejo Blázquez, N. (2011). *Evaluación de la violencia escolar en Educación Infantil y Primaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/24847/1/Tesis_Albaladejo.pdf

Álvarez-García, D., Núñez Pérez, J. C., Dobarro González, A. (2013). Cuestionarios para evaluar la violencia escolar en Educación Primaria y en Educación Secundaria: CUVE3-EP y CUVE3-ESO. *Apuntes de Psicología*, 31, 2, 191-202.

Blood, G. W., Boyle, M. P., Blood, I. M. y Nalesnik, G. R. (2010). Bullying in children who stutter: Speech-language pathologists' perceptions and intervention strategies. *Journal of Fluency Disorders*, 35, 92-109.

Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 3, 383-394.

Cerezo, F. (Coord.). (2015). *La violencia en las relaciones entre escolares. Claves para entender, evaluar e intervenir en bullying*. Barcelona: Horsori Monográficos 8.

Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón. Aragón: Boletín Oficial de Aragón (2017).

- Defensor Del Pueblo. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006. Nuevo estudio y actualización del informe 2000*. Madrid: Defensor del Pueblo. Recuperado de: <https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2015/05/2007-01-Violencia-escolar-el-maltrato-entre-iguales-en-la-Educación-Secundaria-Obligatoria-1999-2006.pdf>
- Díaz Tejederas, M. D. (2014). *Violencia entre iguales en Educación Primaria*. (Trabajo de Fin de Máster). Universidad Computense de Madrid. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/27324/1/eprints.pdf>
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Martín, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 1-18.
- Dockrell, J. E. y Howell, P. (2015). Identifying the challenges and opportunities to meet the needs of children with speech, language and communication difficulties. *Brithis Journal of Special Education*, 42, 4, 412-428.
- González Contreras, A. I. (2017). *Acoso escolar y Necesidades Educativas Especiales*. (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura. Recuperado de http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/6084/TDUEX_2017_Gonzalez_Contreras.pdf?sequence=1
- Knox, E. y Conti-Ramsden, G. (2002). Bullying risks of 11-year-old children with specific language impairment (SLI): does school placement matter? *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38, 1, 1-12.
- Lindsay, G., Dockrell, J. E. y Mackie, C. (2008). Vulnerability to bullying in children with a history of speech and language difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 23, 1, 1-16.
- Muñoz Prieto, M. M. y Fragueiro Barreiro, M. S. (2013). Sobre el maltrato entre iguales. Algunas propuestas de intervención. *Escuela Abierta*, 16, 35-49.

- Observatorio de la convivencia (2016). I Informe Anual sobre el acoso escolar en la Comunidad de Madrid. Madrid: EducaMadrid.
- Popow, C., Ohmann, S., y Paulus, F. (2018). Cyberbullying “unter Jugendlichen. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 1-6.
- Redondo Romero, A. M. y Lorente Aledo, J. (2004). Trastornos del lenguaje. *Pediatría integral*, 8, 675-691.
- Rodríguez-Hidalgo, A. J. y Ortega-Ruiz, R. (2017). *Acoso escolar, ciberacoso y discriminación. Educar en diversidad y convivencia*. Madrid: Catarata.
- Rose, C. A., Swearer, S. M. y Espelage, D. L. (2012). Bullying and Students with Disabilities: The Untold Narrative. *Focus on exceptional children*, 45, 2, 1-11.
- Sánchez Lacasa, C. y Cerezo Ramírez, F. (2010). Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica bullying en escolares de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8, 22, 1015-1032.
- Sanmartín Esplugues, J. (2007). ¿Qué es violencia? Una aproximación al concepto y a la clasificación de la violencia. *Revista de Filosofía*, 42, 9-21.
- Sastre, A. (Coord.). (2016). Yo a eso no juego. *Bullying y ciberbullying en la infancia*. España: Save the Children.
- Servicio de Programas Educativos y Atención a la Diversidad (2015). *Guía para la Atención Educativa del Alumnado con Trastornos en el Lenguaje Oral y Escrito*. Extremadura. Recuperado de: <http://www.includ-ed.eu/sites/default/files/documents/oralyescrito.dificultades.pdf>
- Zhu, Y., Chan, K. L., Ko, L., y Chen, J. (2018). Bullying victimization among Chinese middle school students: the role of family violence. *Journal of interpersonal violence*, 33 (12), 1958-1977.

Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R., y Llorent, V. J. (2018). Social and Emotional Competencies in Adolescents Involved in Different Bullying and Cyberbullying Roles. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 23(2), 86-93.

ANEXOS

Anexo I. Cuestionario de violencia escolar para educación primaria (CUVE3-EP).

Lee atentamente cada una de las preguntas que se plantean en el test antes de marcar la respuesta que consideres adecuada. No existen respuestas correctas o incorrectas, solo recogen tu opinión.

Señala con una “X” la casilla que se corresponda a tu respuesta. No puede haber más de una X marcada en una misma pregunta. Si te equivocas, táchala y marca con “X” la casilla correcta”.

CURSO: **EDAD:** **GÉNERO:** Chico Chica

Señala con una “X” con qué frecuencia protagoniza el profesorado o el alumnado de tu clase, según se indique en el enunciado, los hechos que a continuación se presentan. Por favor, en cada enunciado elige una de las cinco opciones ofrecidas y no dejes ninguno sin contestar.

1 = Nunca; 2 = Pocas veces; 3 = Algunas veces; 4 = Muchas veces; 5 = Siempre

	1	2	3	4	5
1. Algunos alumnos ponen motes molestos a sus compañeros.					
2. Algunos profesores tienen preferencias por ciertos alumnos.					
3. Algunos alumnos hablan con malos modales a los profesores.					
4. Ciertos alumnos roban objetos o dinero del colegio.					
5. Hay alumnos que extienden rumores negativos acerca de otros compañeros.					
6. Algunos compañeros son discriminados por otros por las buenas notas que sacan.					

7. Ciertos alumnos roban objetos o dinero de otros compañeros.					
8. Algún profesor tiene manía a ciertos alumnos.					
9. Hay alumnos que son discriminados por su físico por otros compañeros.					
10. Los compañeros hablan mal unos de otros.					
11. Algunos alumnos rompen o deterioran a propósito el material escolar.					
12. Determinados estudiantes son discriminados por sus compañeros por bajas notas.					
13. Algún profesor ridiculiza a algún alumno.					
14. Los alumnos amenazan a otros de palabra para meterles miedo u obligarles a hacer cosas.					
15. Algunos alumnos faltan al respeto a los profesores.					
16. Algunos alumnos dificultan las explicaciones del profesor con su comportamiento durante la clase.					
17. Algún profesor ignora a ciertos alumnos.					
18. Algún alumno insulta a profesores.					
19. Algunos compañeros esconden pertenencias o material de los profesores, para molestarle.					
20. Los alumnos insultan a sus compañeros.					
21. Algunos alumnos dan collejas o cachetes a sus compañeros, bromeando.					
22. Algunos alumnos pegan a compañeros dentro del colegio.					
23. Ciertos estudiantes se sienten solos en los recreos, ignorados y rechazados por sus compañeros.					
24. Ciertos profesores intimidan y atemorizan a algún alumno.					
25. Hay alumnos que molestan contantemente. Ni trabajan ni dejan trabajar al resto.					
26. Algún profesor insulta a los alumnos.					

27. Hay alumnos que son discriminados por compañeros por ser de diferentes culturas, etnias o religión.					
28. Ciertos estudiantes se enfrentan desafiantes ante algún profesor.					
29. Hay alumnos que se sienten solos en las clases, ignorados y rechazados por sus compañeros.					
30. Algunos estudiantes protagonizan agresiones físicas por los alrededores del colegio.					
31. Algunos profesores no escuchan a sus alumnos.					
32. Los alumnos se pelean dentro del colegio.					
33. Algunos alumnos son discriminados por sus compañeros por su nacionalidad (el país donde han nacido).					
34. El alumnado dificulta las explicaciones de algún profesor hablando durante la clase.					

Anexo II. Cuestionario de evaluación de la violencia escolar en infantil y primaria (CEVEIP).

EDAD: CURSO: GÉNERO: Chico [] Chica []

1 = Nunca; 2 = Pocas veces; 3 = Algunas veces; 4 = Muchas veces; 5 = Siempre

		1	2	3	4	5
<p>SITUACIONES PRESENCIADAS He visto situaciones que pueden molestar a algún/a compañero/a como...</p>	1. Insultarle en clase					
	2. Insultarle en el recreo					
	3. Pegarle en case					
	4. Pegarle en el recreo					
	5. Empujarle o fastidiarle en las filas.					
	6. Molestarle o no dejarle hacer el trabajo.					
	7. Quitarle o esconderle las cosas.					
	8. Estropearle los trabajos.					
<p>SITUACIONES VIVIDAS He sufrido situaciones que han llegado a molestarme como...</p>	9. Me insultan en clase					
	10. Me insultan en el recreo					
	11. Me pegan en case					
	12. Me pegan en el recreo					
	13. Me empujan o fastidian en las filas.					
	14. Me molestan o no me dejan hacer el trabajo.					
	15. Me quitan o esconden las cosas.					
	16. Me estropean los trabajos.					
	17. Me dejan jugar los					

	compañeros con ellos					
	18. Mis compañeros no se quieren sentar conmigo					
	19. Tengo que jugar solo en el recreo					
	20. Me dejan jugar si les doy lo que me piden o hago lo que me dicen					
<p>SITUACIONES REALIZADAS He llevado a cabo situaciones que han llegado a molestar a algún/a compañero/a como...</p>	21. He insultado en clase					
	22. He insultado en el recreo					
	23. He pegado en case					
	24. He pegado en el recreo					
	25. He empujado o fastidiado en las filas.					
	26. He molestado o no he dejado trabajar a algún compañero.					
	27. He quitado o escondido las cosas de algún compañero.					
	28. He estropeado el trabajo a algún compañero.					
	29. He dejado de jugar con algún compañero.					
	30. Si quiero conseguir algo de algún compañero le pido algo a cambio.					
<p>COMPORTAMIENTO ANTE SITUACIONES Cuando he tenido o he visto que alguien puede tener un problema con otro, he optado por...</p>	31. Si tienes algún problema ¿se lo dices al profesor?					
	32. Si tienes algún problema ¿se lo dices a tu familia?					
	33. Si tienes algún problema ¿te vas sin decir nada?					

	34. Si ves a alguien que tiene problemas, ¿se lo dices al profesor?					
	35. Si ves a alguien que tiene problemas, ¿se lo dices a tu familia?					
	36. Si ves a alguien que tiene problemas, ¿te vas sin decir nada?					

Anexo III. Test de identificación de posibles dificultades en el lenguaje.

- Alguna vez he asistido a clases con un profesor de audición y lenguaje (logopedia) para que me ayudara con alguna dificultad que tenía en el lenguaje.
- Nunca he asistido a clases de logopedia ni en mi colegio ni fuera de este.

Alguna vez has tenido o tienes alguna de las siguientes dificultades del lenguaje (marca con una X en la casilla correspondiente a tu respuesta):

		SI	NO
1	He usado o uso prótesis auditivas (audífonos).		
2	Tengo alguna malformación en la boca o el labio (por ejemplo: labio leporino o fisura en el paladar).		
3	No me salían correctamente algunos sonidos de las letras (por ejemplo: la “r”, “g”, “s”, “z”...).		
4	Tenía dificultades para aprender a leer al mismo ritmo que los demás.		
5	Tenía dificultades para aprender a escribir al mismo ritmo que los demás.		
6	Tartamudeaba algunas veces o siempre.		
7	Estuve un tiempo sin hablar absolutamente nada.		
8	Mi letra es difícil de entender, se confunden unas con otras y cada una es diferente.		
9	Tengo frecuentes errores de ortografía, es decir, tengo errores con: b-v, h, r-rr, uno palabras que deberían ir separadas, añado letras...		
10	Tenía o tengo dificultades con las letras, me bailaban y por eso me costó aprender a leer y a escribir.		

Anexo IV. Autorización de los padres para la realización del cuestionario.

AUTORIZACIÓN PARA LA REALIZACIÓN DE UN ESTUDIO

Buenas a todos los padres/ madres /tutores del alumnado de 5º y 6º curso de Educación Primaria. Se está realizando un estudio particular, por parte de la profesora en prácticas Lucía Gracia Murillo, estudiante de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación (Huesca). El acercamiento entre el bullying y los alumnos/as con un Trastorno del Lenguaje es un Trabajo de Fin de Máster elaborado con el fin de investigar si existe relación entre el fenómeno bullying y los Trastornos del Lenguaje, es decir, si afecta en mayor medida el acoso escolar a aquellos niños/as que tienen algún Trastorno del Lenguaje. Se pide la colaboración de sus hijos/as pues es muy importante para la investigadora. Se informa de que es totalmente anónimo.

*Don/ Doña -----
autoriza a su hijo/a ----- a realizar los
cuestionarios entregados y presentarlos al profesor para el estudio propuesto.*

Fecha y firma:

Anexo V. Figuras interacción entre variables.

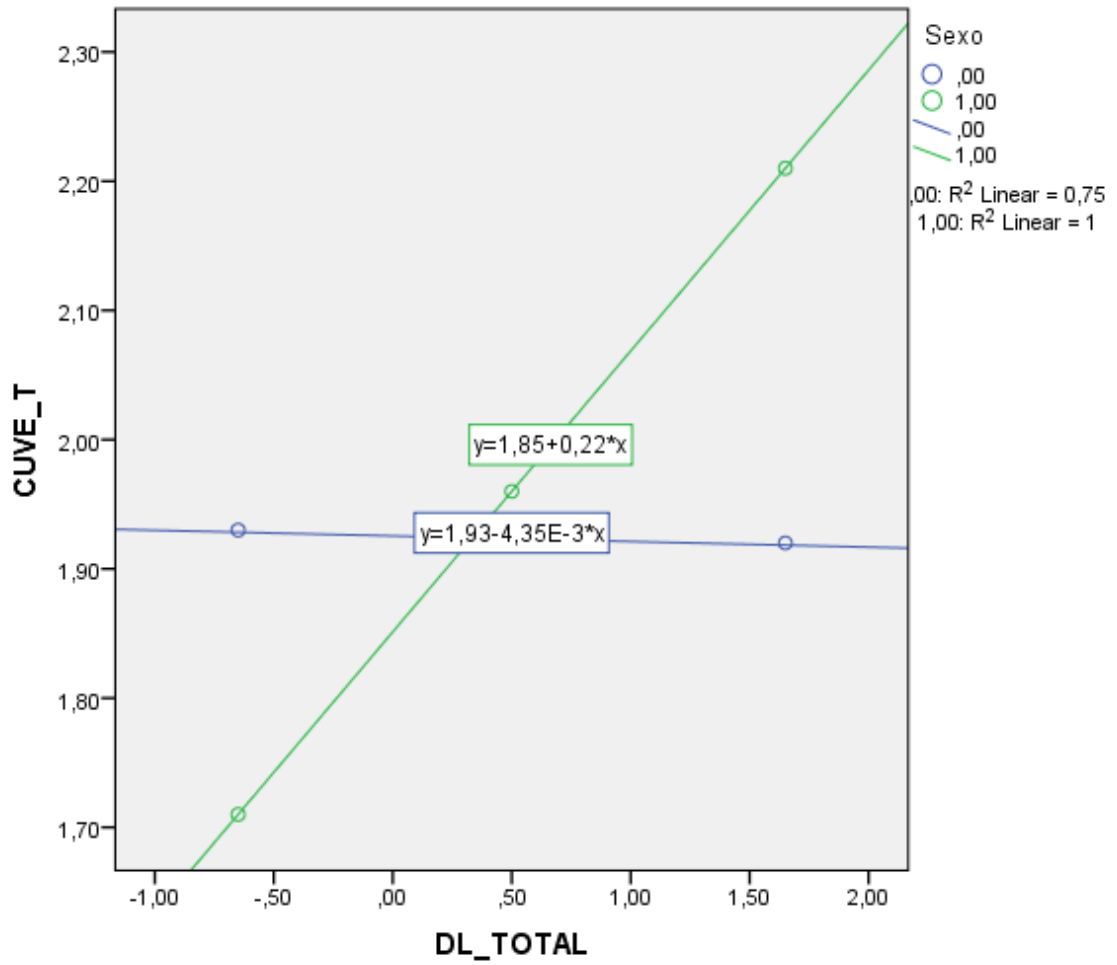


Figura 7. Análisis de regresión para violencia escolar global (CUVE_T).

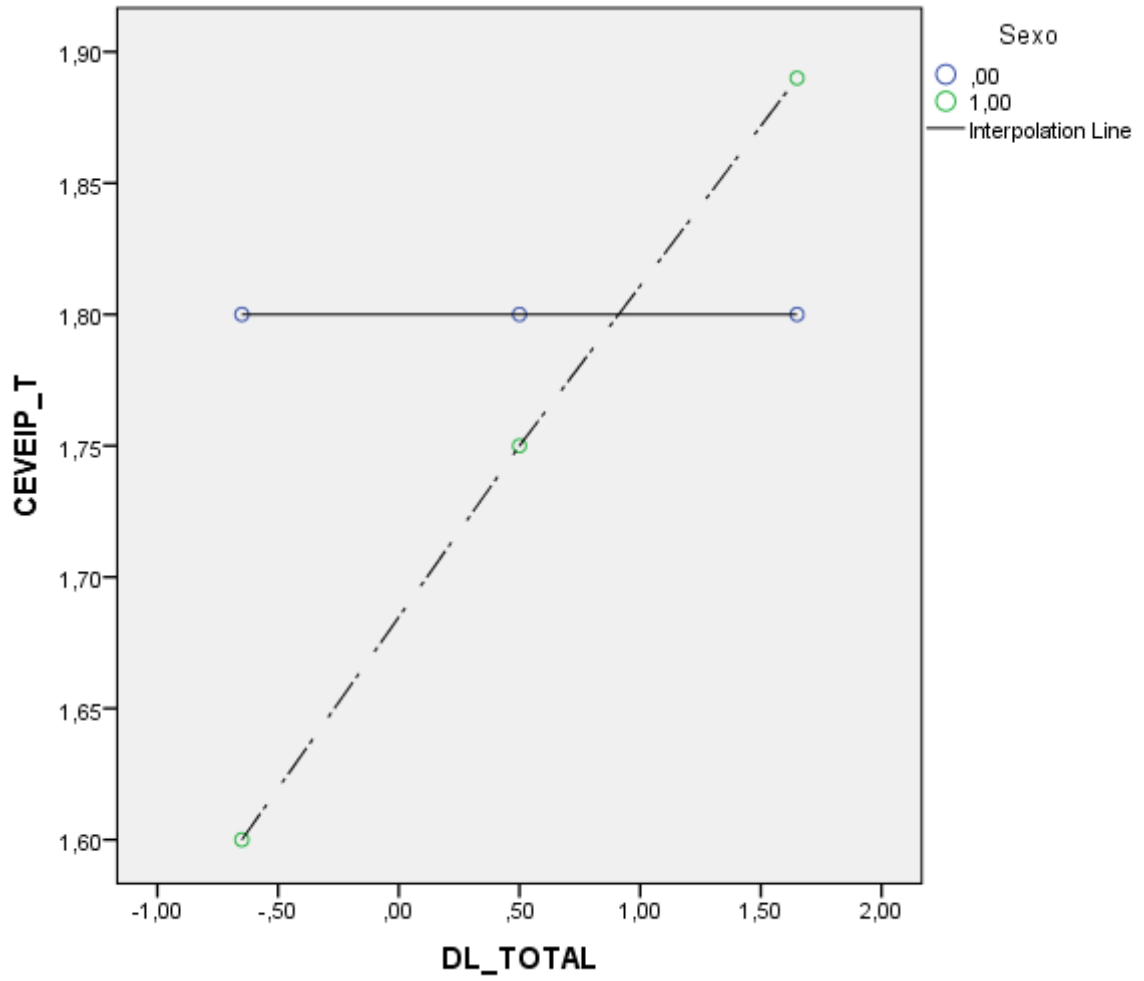


Figura 8. Análisis de regresión para violencia escolar global (CEVEIP_T).

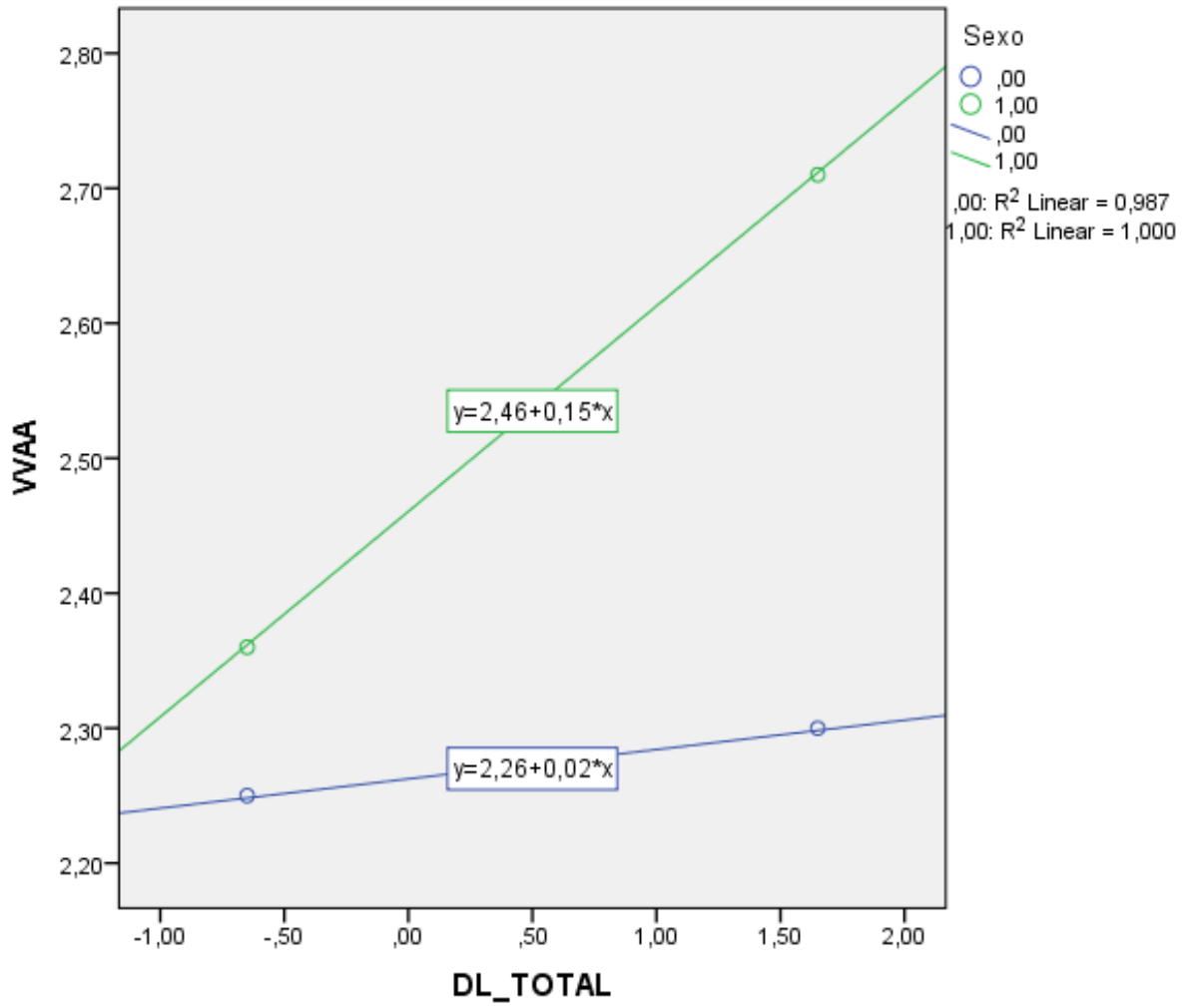


Figura 9. Análisis de regresión para violencia verbal de alumnado a alumnado (VVAA).

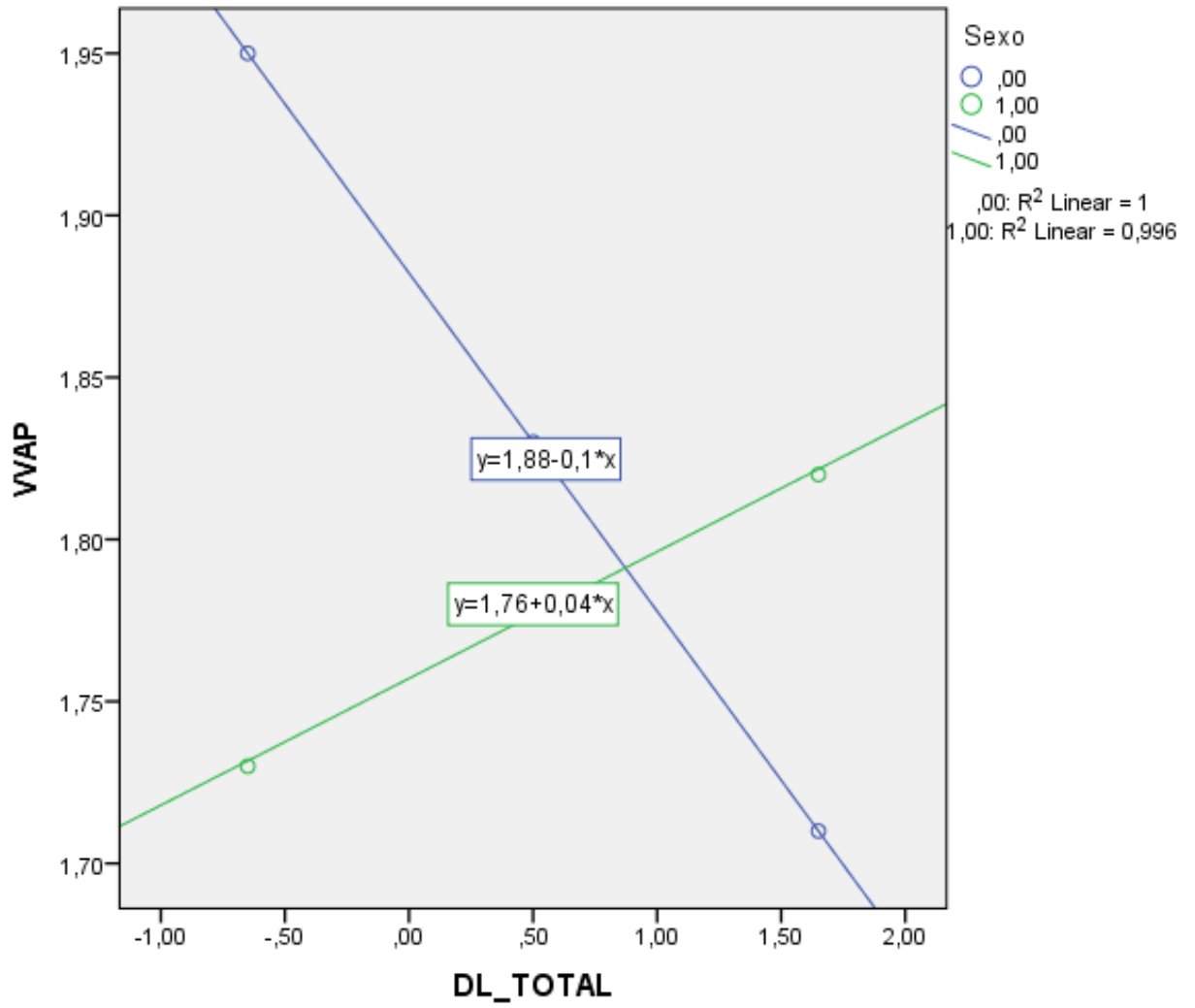


Figura 10. Análisis de regresión para violencia verbal del alumnado al profesorado (VVAP).

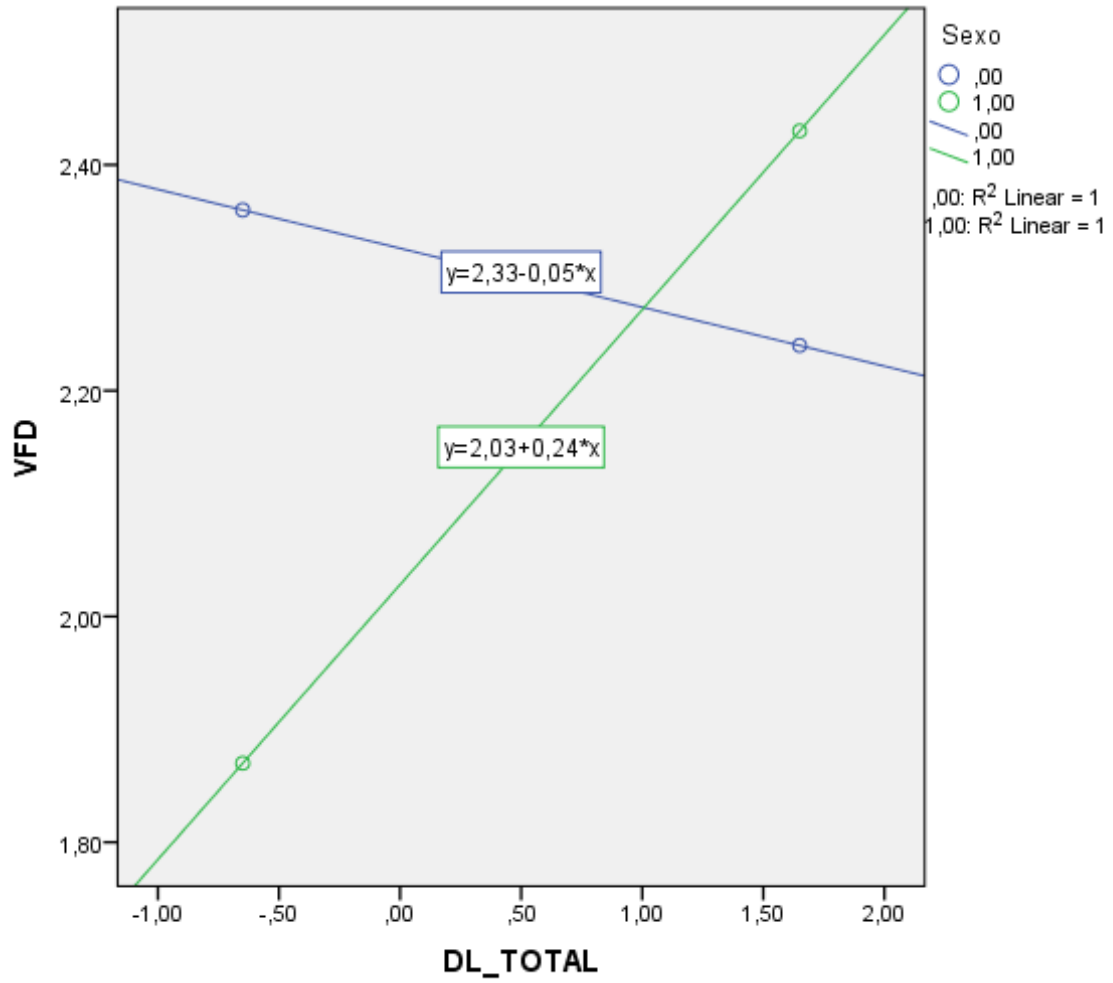


Figura 11. Análisis de regresión para violencia física directa (VFD).

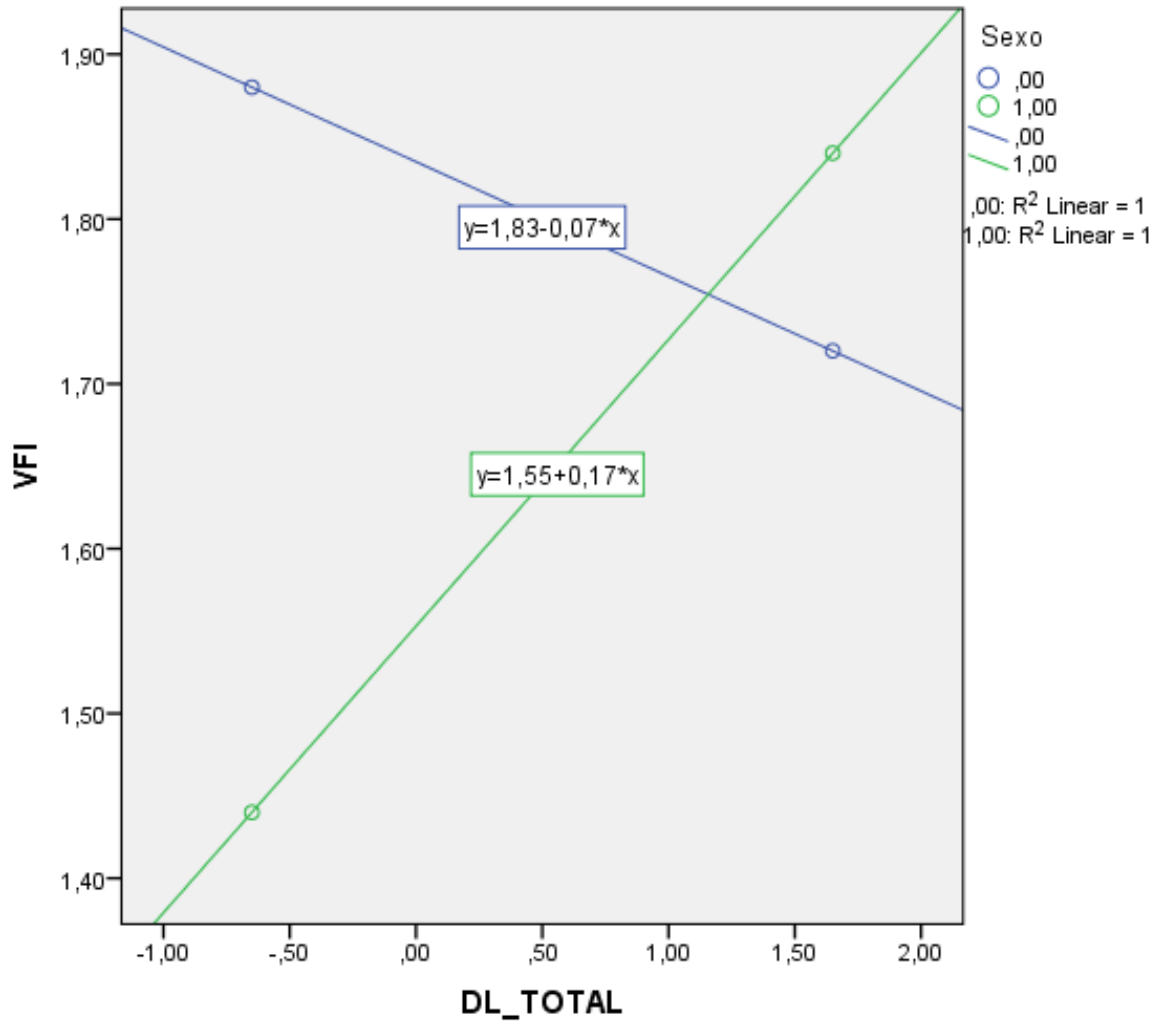


Figura 12. Análisis de regresión para violencia física indirecta (VFI).

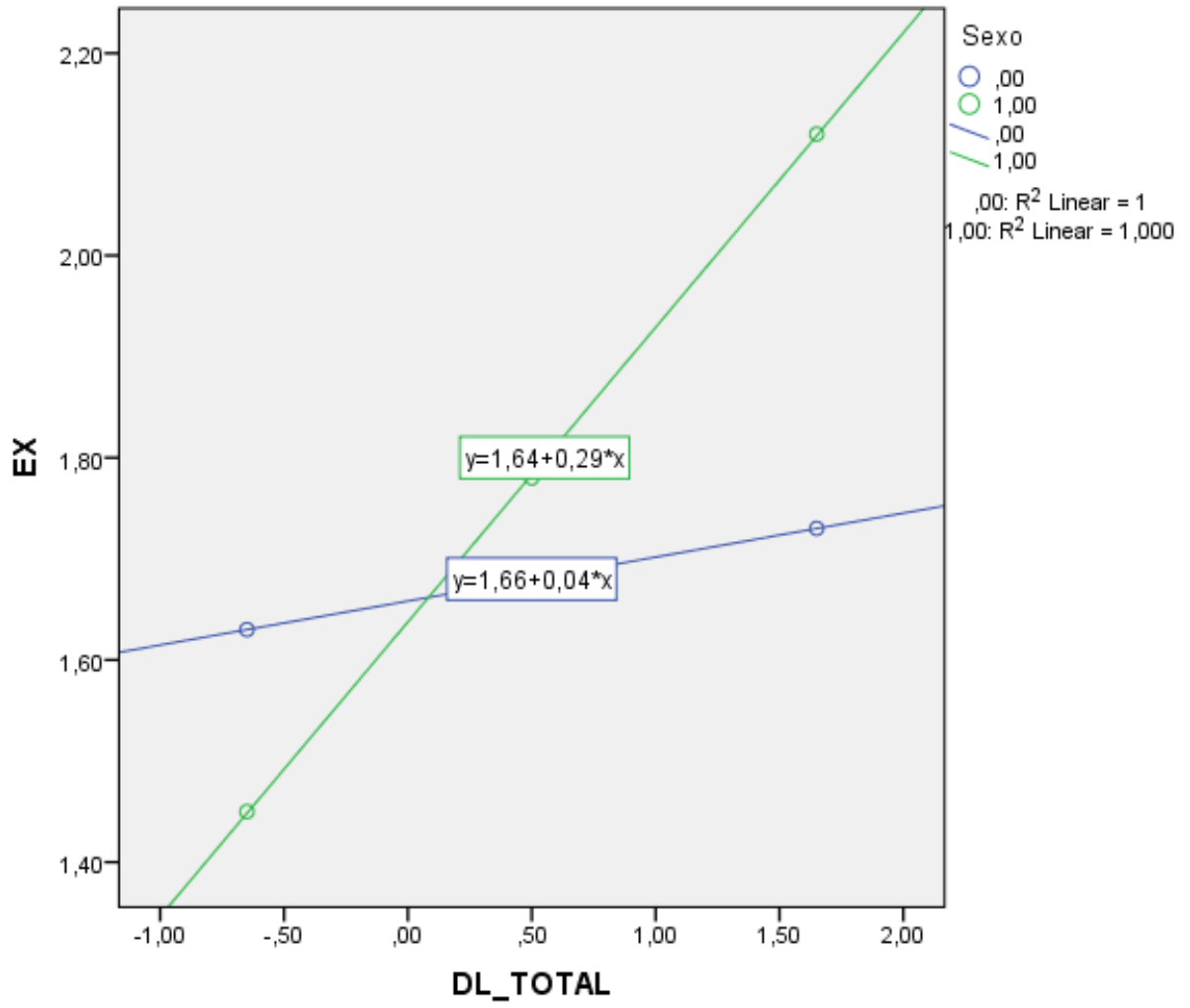


Figura 13. Análisis de regresión para exclusión (EX).

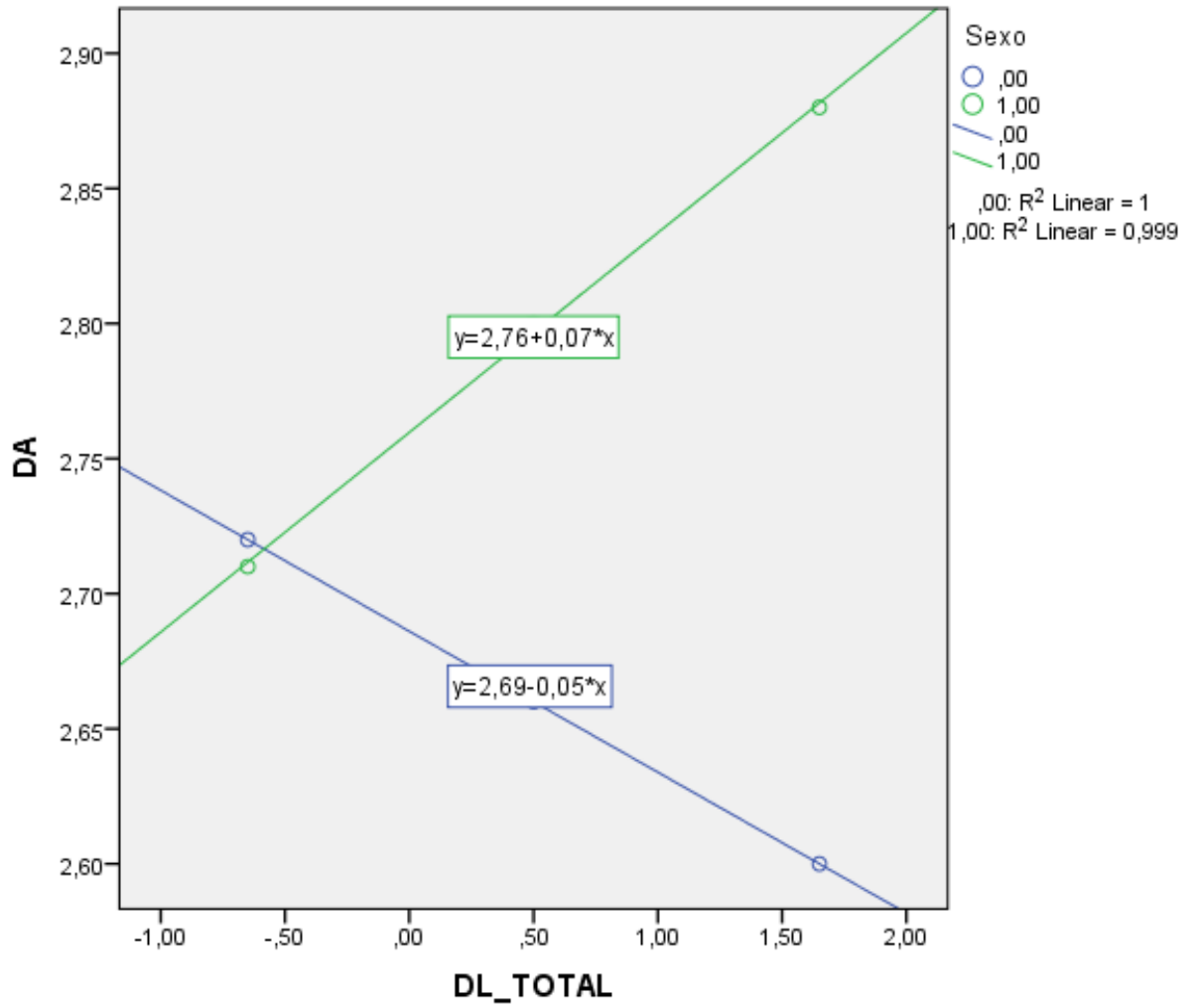


Figura 14. Análisis de regresión para disrupción en el aula (DA).

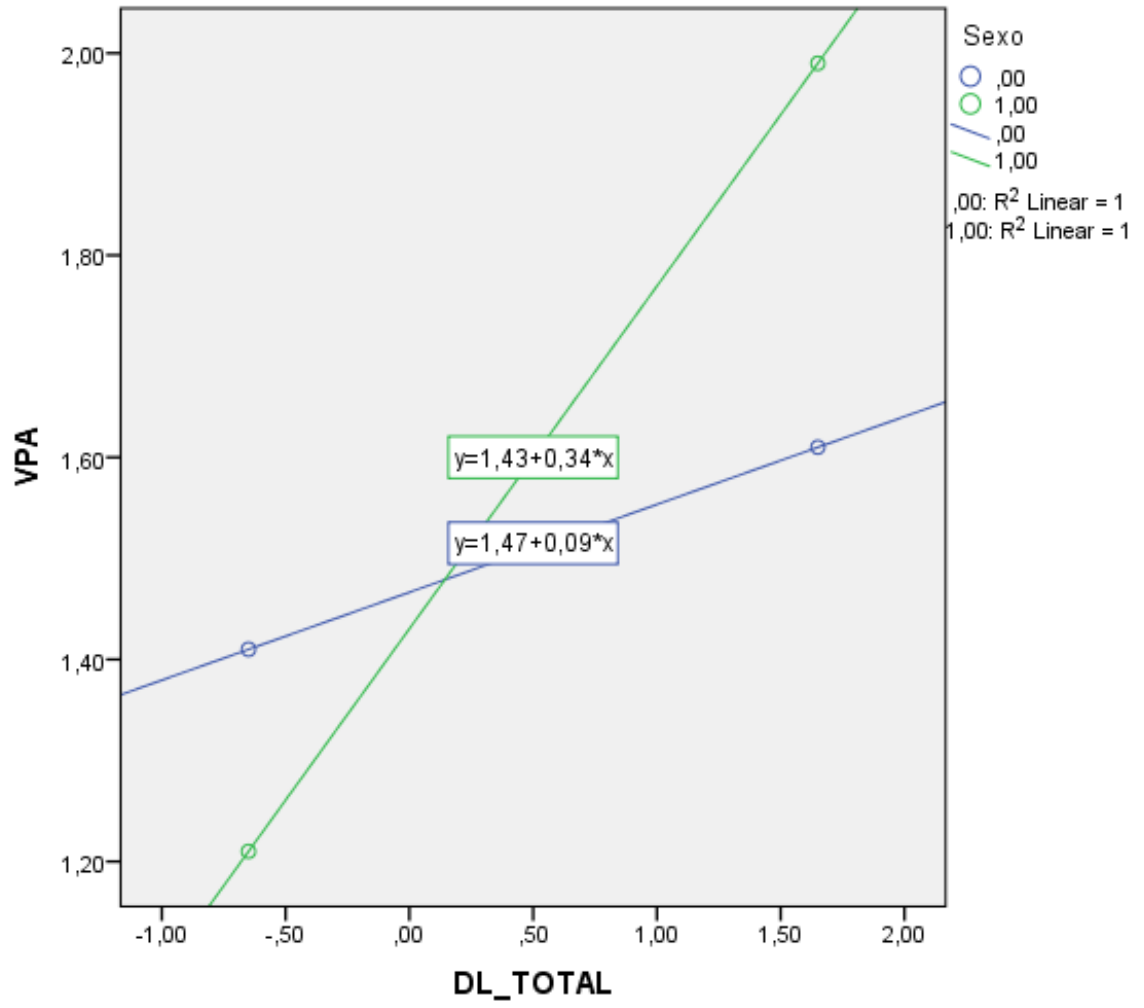


Figura 15. Análisis de regresión para violencia del profesorado al alumnado (VPA).

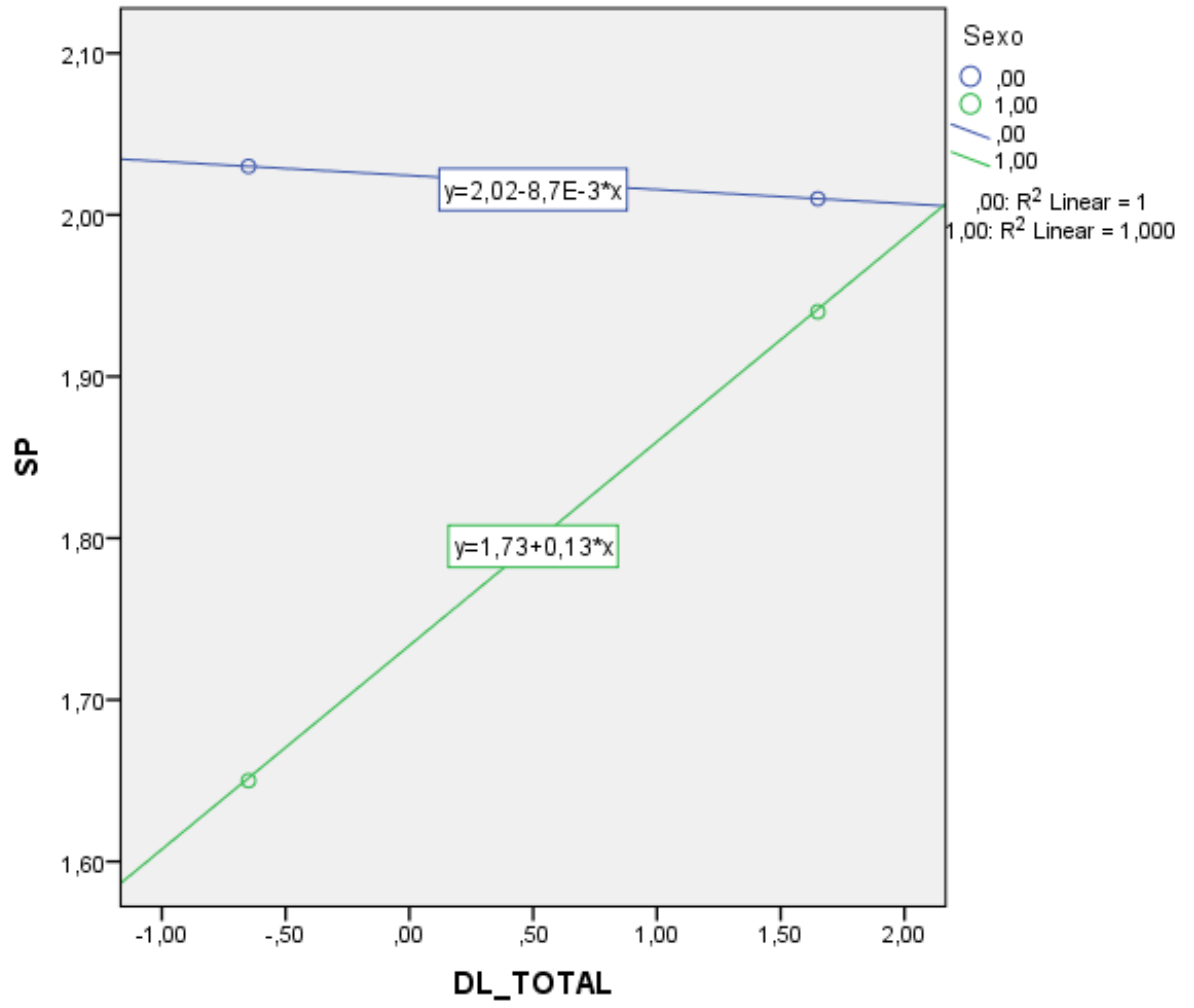


Figura 16. Análisis de regresión para situaciones presenciadas (SP).

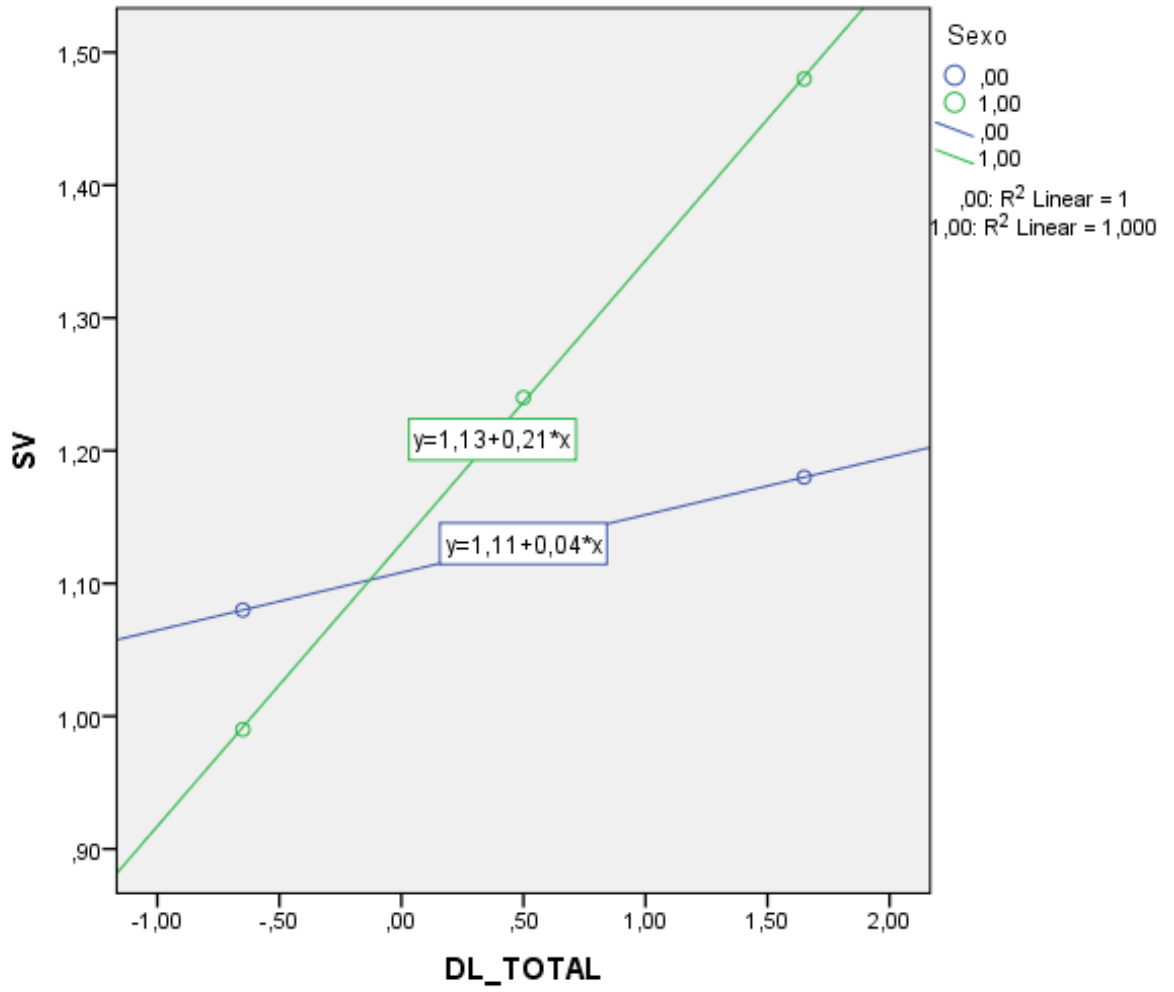


Figura 17. Análisis de regresión para situaciones vividas (SV).

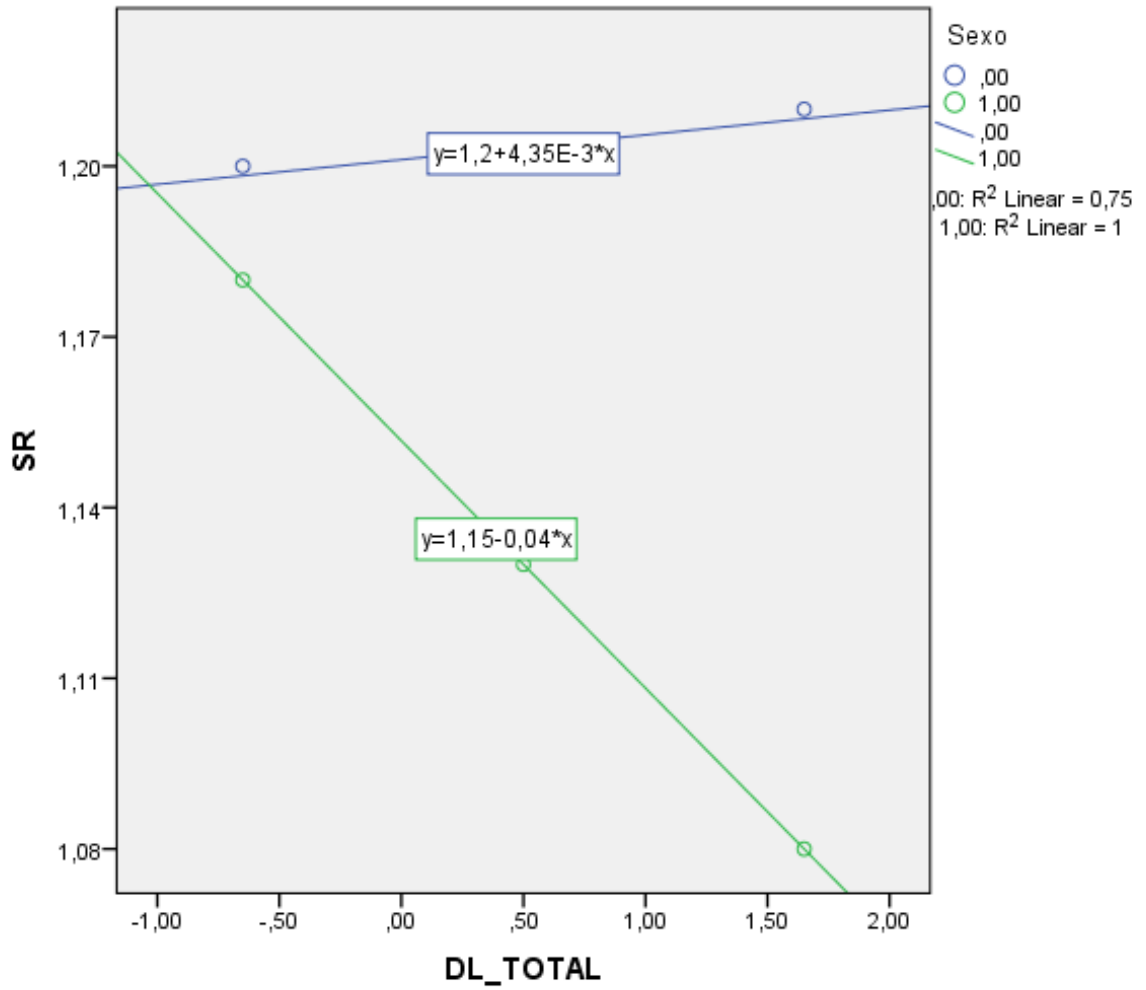


Figura 18. Análisis de regresión para situaciones realizadas (SR).

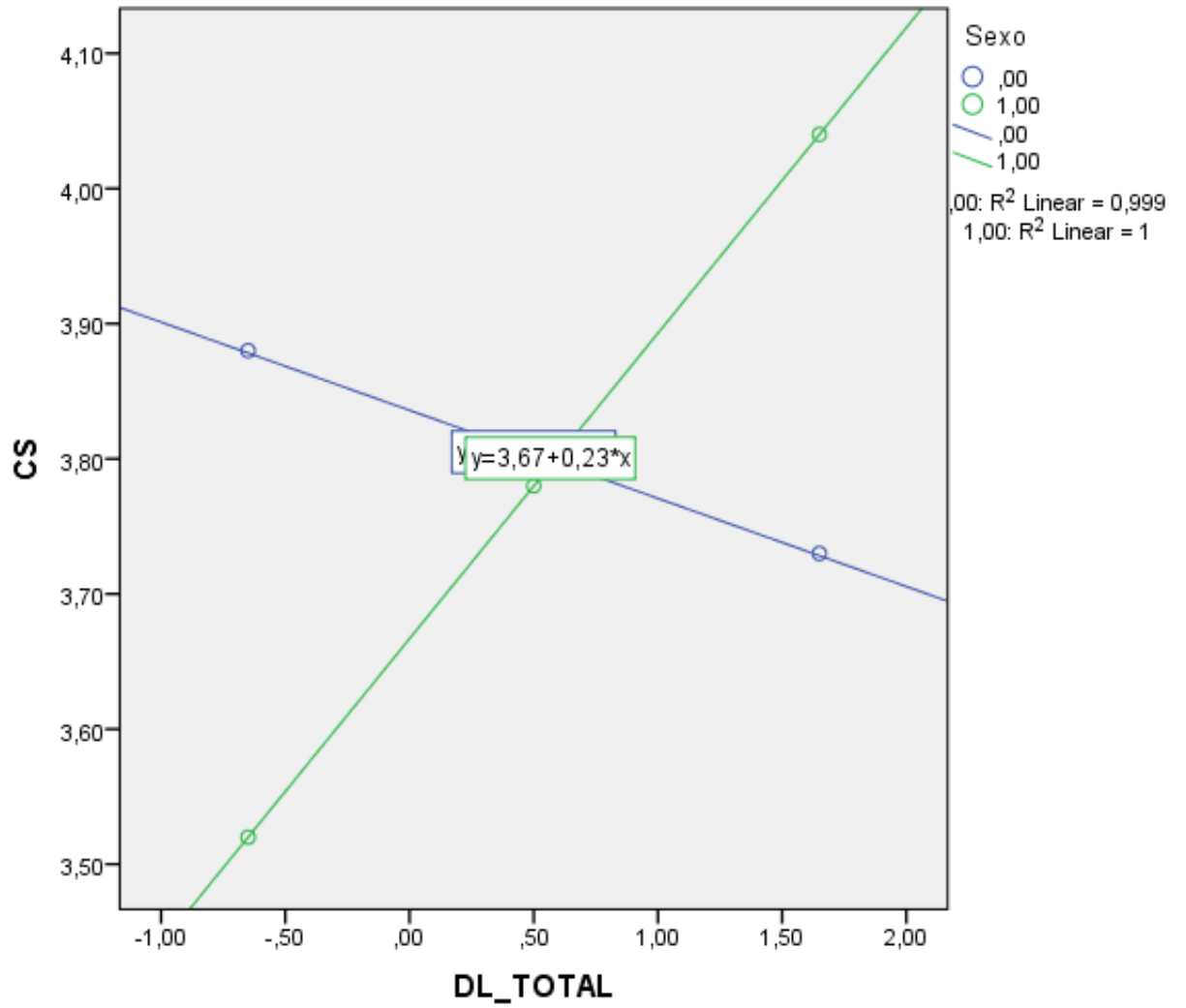


Figura 19. Análisis de regresión para comportamiento ante situaciones (CS).