

Maltrato por abuso de poder entre iguales en el alumnado con discapacidad¹

Cristina del Barrio², Kevin van der Meulen³
Universidad Autónoma de Madrid, Madrid (España)

Recibido: 18/06/2015

Aceptado: 31/10/2015

Resumen

Tras un repaso del conocimiento actual acerca del acoso y la exclusión social entre escolares, como problemas de grupo, se revisan los estudios que han explorado la naturaleza y las consecuencias de este tipo de relación con el alumnado con alguna discapacidad. De esta revisión, se deriva que la incidencia de víctimas es mayor comparada con la del alumnado sin discapacidad, y que el modo en que se manifiesta el abuso de poder entre iguales, así como el tipo de persona a quien se acude en busca de ayuda es diferente según el tipo de discapacidad, sea sensorial, motriz o del desarrollo (intelectual, del habla o comunicación, del espectro autista). El artículo presta especial atención a cómo afectan los abusos entre iguales al alumnado con trastornos del espectro autista y se presentan los tipos de intervención que, centrados en el grupo de pares, han mostrado su eficacia para cambiar el clima de relaciones del grupo.

Palabras clave. Maltrato entre iguales, discapacidad, ayuda entre iguales, convivencia escolar, síndrome de Asperger.

Peer Victimization Among Pupils with Disability

Abstract

Starting with an overview of the current scientific knowledge of peer bullying and social exclusion in schools, considered as a group problem, research on the nature and consequences of this negative relationship among students with any kind of disability is reviewed. The review shows a higher incidence of victims among Special Educational Needs (SEN) students compared with non-SEN students, together with differences not only in how the abuse takes place among peers, but also in relation to the person the victim goes to for help, depending on the type of disability of the victim –sensory, motor or developmental (intellectual, speech or communication, autistic spectrum disorders). The article focuses especially on how peer abuse affects pupils with Autistic Spectrum Disorders, and efficient types of intervention focusing on the peer group to change group relationships are presented.

Keywords. Peer bullying, disabilities, peer support, school life, Asperger Syndrome.

¹ Las investigaciones aludidas en las que han participado los autores fueron financiadas por el Programa *Training and Mobility of Researchers* de la Comisión Europea, el Programa de Acciones Integradas del Ministerio de Ciencia y Tecnología de España y por la Comunidad de Madrid.

² Doctora en Psicología. Catedrática. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (España). Dirección postal: C/ Iván Pavlov 6, Cantoblanco, 28049 Madrid, España. Teléfono: + 34 91 4975212. Correo de correspondencia: cristina.delbarrio@uam.es

³ Doctor en Psicología. Profesor titular.

Maltrato por abuso de poder entre iguales no alunado com deficiência

Resumo

Depois de um repasso do conhecimento atual sobre o acoso e a exclusão social entre escolares, como problemas de grupo, são revisados os estudos que tem explorado a natureza e as consequências de este tipo de relação com o alunado com alguma deficiência. De esta revisão, deriva-se que a incidência de vítimas é maior comparada com a do alunado sem deficiência, e que o modo em que o abuso de poder é manifestado, assim como o tipo de pessoa a quem se vai em procura de ajuda, é diferente segundo o tipo de deficiência, seja sensorial, motriz ou do desenvolvimento (intelectual, da fala ou comunicação, do espectro autista). O artigo presta especial atenção para como afetam os abusos entre iguais no alunado com transtornos do espectro autista e se apresentam os tipos de intervenção que, centrados no grupo de pares, tem mostrado sua eficácia para mudar o clima de relações do grupo.

Palavras-chave. Maltrato entre iguais, deficiência, ajuda entre iguais, convivência escolar, síndrome de Asperger.

Introducción

Hace cuatro décadas, Olweus (1973) publicó la primera investigación acerca del acoso entre escolares, definido desde el principio como una agresión reiterada dirigida a un compañero/a en situación de desventaja. Desde entonces, el estudio de este tipo de relaciones lesivas ha experimentado un enorme interés en distintas disciplinas, especialmente, en la psicología centrada en las experiencias interpersonales de individuos en desarrollo y en contextos educativos. Este volumen de investigaciones sobre las relaciones de abuso de poder entre escolares ha tenido como consecuencia no deseada cierta reinterpretación del término acoso (*bullying* en su acepción inglesa) como *acoso entre escolares*, limitando por tanto el concepto. Sin embargo, desde los primeros estudios hasta los más recientes la investigación ha dejado claro que el acoso no solo ocurre en las escuelas, y en estas o en otros ámbitos, no solo entre pares (Monks y Coyne, 2011; Olweus, 2013).

A la vez, el estudio psicológico de este fenómeno ha constatado, a través de las distintas fases por las que ha pasado (véase la revisión de Smith, 2014), que el concepto de acoso se escapa a los intentos por definirlo y acotarlo. Así, hubo que añadir a las agresiones físicas y verbales directas o indirectas, constitutivas de acoso, como las formas de exclusión social directa (p. ej. no dejar participar) o indirecta (p. ej. ignorar), no contempladas en

los primeros estudios. Estas también suponen una relación fundada en el trato menospreciativo del otro desde una posición más ventajosa, por lo que la denominación de maltrato por abuso de poder resulta más inclusiva (Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003; Smith et al., 2002). Por otro lado, se han ido incorporado nuevos modos de estudiar el maltrato por abuso de poder, incluyendo métodos cualitativos que han permitido explorar nuevos aspectos del fenómeno más allá de la incidencia, por ejemplo: (a) las emociones y las representaciones acerca de su naturaleza, (b) sus causas y (c) las estrategias para resolverlo (Bibou-Nakou, Tsiantis, Assimopoulos, Chatzilambou y Giannakopoulou, 2012; del Barrio, Almeida, van der Meulen, Barrios y Gutiérrez, 2003; Thornberg, 2011). Gracias a estos estudios, se sabe que el significado del abuso de poder puede diferir entre el profesorado y quienes lo estudian, ya que a veces se minimiza como parte del desarrollo natural; sin embargo, los propios escolares, al menos desde los nueve años, atribuyen al abuso de poder los criterios manejados por los investigadores, a saber, la situación de inferioridad que crea el hecho de ser diferente respecto al grupo, cualquiera que sea la diferencia; que depende del grupo, y que el acoso a través de internet y el teléfono móvil, se comunica aún menos a la familia por miedo a que esta prohíba el acceso a los dispositivos electrónicos de comunicación (Mishna, Saint y Solomon, 2009).

Breve caracterización del abuso de poder entre escolares

Los múltiples estudios del fenómeno han caracterizado su naturaleza, su presencia, su comunicación por parte de quienes lo sufren o ven, y sus consecuencias.

Con respecto a su naturaleza, si bien la expectativa de repetición lo hace más temible para quien lo sufre, a veces un solo episodio puede llevar a crear y mantener esa relación perversa y desigual, sobre todo en los años escolares, dada la obligatoriedad de compartir espacio y tiempo con los iguales. Suele ocurrir en un contexto de grupo, teniendo este un papel fundamental en su pervivencia y en su reducción. Nuevas formas, como el ciberacoso, sirven a los mismos propósitos (Olweus, 2013; Smith, del Barrio y Tokunaga, 2013).

Acerca de su presencia, esta tiende a ser superior entre los varones tanto en su papel de víctimas como de agresores, con excepción de la maledicencia, superior entre chicas. Hay más casos en la preadolescencia y la adolescencia temprana, coincidiendo con la mayor relevancia en estas edades de la pertenencia al grupo (Rubin, Bukowski y Parker, 2006). El ciberacoso sería una excepción tanto a esta tendencia decreciente a lo largo de la adolescencia como a la mayor presencia en los varones.

Cualquier persona puede ser objetivo si se percibe cualquier factor de vulnerabilidad, por tanto, en una clase con estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) estos pueden ser un objetivo fácil. Poblaciones con distintos tipos de vulnerabilidad muestran ser victimizadas por sus compañeros de distintas formas, como ocurre en el acoso racista o xenófobo (Alonqueo y del Barrio, 2003; Strohmeier, Kärnä y Salmivalli, 2011), homófobo (Pichardo et al., 2013; Rivers, 2000), o dirigido a personas con discapacidad. Los escasos estudios longitudinales a gran escala (Del Barrio et al., 2008; Rigby y Smith, 2011) muestran una disminución de la incidencia, probablemente atribuible a las medidas de mejora de la convivencia que se llevan a cabo de modo creciente en los centros educativos.

Con respecto a la comunicación del maltrato sufrido, distintos estudios coinciden en señalar que frente al profesorado, los estudiantes son preferidos por las víctimas para contarles el maltrato vivido. En

concreto, el estudio nacional en el que participaron 3000 estudiantes de educación secundaria (entre 12 a 16 años de edad), señala que serían los amigos (60%) y los compañeros (27%) a quienes las víctimas contarían preferentemente lo que les ocurre, luego sería la familia (36%), en menor medida, al profesorado (14%), y más de un 11% de las víctimas no habla con nadie. (Defensor del Pueblo, 2007).

En el estudio cualitativo citado (Del Barrio, Almeida et al., 2003a), se preguntó a los estudiantes, qué harían para acabar con el maltrato si fuesen víctimas, revelando que un 56% recurriría a una tercera persona (compañero/a, familia, profesorado) para buscar ayuda. Sin embargo, la búsqueda de adultos descende a medida que aumenta la edad, y cobran fuerza las alternativas de los iguales o de enfrentarse a la situación (26%), p. ej., diciendo directamente a los agresores que paren. Estos datos pueden entenderse comparados con lo que creen que les haría sentirse mejor, es decir, los jóvenes aun considerando a los adultos como una posible solución, no encuentran en ella un alivio emocional pues, además de la primacía en estas edades de la cultura de no acusar, como ellos mismos dicen “el profesor no va a estar siempre delante para ayudarte”. Para sentirse mejor recurren a estrategias de tipo cognitivo para preservar su autoestima o reinterpretar la situación (p.ej., pensar que quienes actúan mal no merecen la pena tanto como ellos).

Con respecto a las consecuencias del maltrato por abuso de poder, quienes son maltratados por sus pares en la escuela pueden sufrir sus negativos efectos a corto y a largo plazo (Sansone y Sansone, 2008). Los efectos se muestran tanto en el funcionamiento psicológico, como baja autoestima, sentimientos de soledad, ansiedad, tristeza, depresión y pensamientos o intentos de suicidio (Isaacs, Hodges y Salmivalli, 2008; Olweus, 1994; Peskin, Tortolero, Markham, Addy y Baumler, 2007; Schäfer et al., 2004; Sourander, Helstelä, Helenius y Piha, 2000), como de un modo físico. Así, en un estudio holandés con escolares de 9 a 12 años de 32 escuelas (Fekkes, Pijpers y Verloove-Vanhorick, 2004), se encontró una relación entre victimización y síntomas somáticos como dolor de cabeza, insomnio, dolor abdominal, falta de apetito y falta de control de micción nocturna, somatizaciones encontradas en otros estudios (Karatas y Ozturk, 2011; Williams, Chambers, Logan y Robinson, 1996).

De igual modo, el apoyo que proporcionan la familia y los iguales durante los años escolares parece importante para bloquear las consecuencias negativas a largo plazo del maltrato sufrido. Isaacs et al. (2008) encontraron en su estudio finlandés que la experiencia de abuso de poder a los 14-15 años se asociaba a un mayor grado de depresión, autoestima inferior y percepciones negativas de los iguales en la edad adulta, pero solo cuando las víctimas habían evaluado a su familia como poco comprensiva. A su vez, Rethon, Head, Klineberg y Stansfeld (2011) encontraron que en Londres, estudiantes de secundaria victimizados por sus iguales tendían a no alcanzar el nivel de logro académico previsto para su edad en relación con sus pares no victimizados. También observaron que una gran cantidad de apoyo por parte de amigos y un nivel medio (pero no alto) de apoyo por parte de la familia funcionaban como factores de protección, previniendo resultados académicos inferiores. No obstante, este apoyo por parte de familia y amistades no mitigaría el fuerte efecto negativo del maltrato en los síntomas depresivos que sufrían las víctimas. Además, se ha señalado que la agresión o colaboración en el maltrato por abuso de poder a un compañero/a también deriva en la normalización de este tipo de conductas y su mantenimiento a lo largo del tiempo.

Factores relacionados con el grupo de iguales

Quien abusa de alguien más vulnerable busca mostrar su poder, su posición dominante en el grupo, o bien alcanzar esa ventaja si en principio no la tiene (Pellegrini, 2002). En los casos en que se trata de líderes con una buena reputación entre el profesorado, esa búsqueda de popularidad se combina con conductas positivas, prosociales, dirigidas no solo a sus compañeros más cercanos, lo que puede hacer más difícil admitir su papel negativo. La razón por la que los iguales no intervienen más a menudo puede ser la difusión de responsabilidad al compartir el mismo papel con un grupo, tanto si se trata de quienes refuerzan al agresor, como si se trata de quienes callan simplemente. Por otro lado, para quienes ayudan a quienes agreden, comportarse de manera agresiva es seguir lo que espera el grupo. Otros por miedo no hacen nada, aunque un 14% en el estudio nacional español creen que deberían hacer algo (Defensor del Pueblo, 2007). Como recuerda Salmivalli (2010), un efecto perverso de este rompecabezas de

actitudes y expectativas no escritas, es que tanto los testigos como los propios estudiantes maltratados, tienden más a atribuir culpa a la víctima cuando hay pocos iguales que sufren lo mismo. Así, el comportamiento normativo del grupo de iguales y el clima moral de la clase, influyen más en el maltrato que las actitudes individuales de los alumnos (Salmivalli y Voeten, 2004).

En esa atmósfera más o menos ética se incluye el profesorado, su modo de reaccionar ante los problemas de relaciones, su propio modo de relacionarse con el alumnado. Además, el alumnado que percibe un clima de apoyo en su centro, en el equipo directivo y el profesorado, tiene actitudes más positivas hacia la búsqueda de ayuda frente al maltrato entre iguales y las amenazas de violencia (Eliot, Cornell, Gregory y Fan, 2010). Por el contrario, las percepciones negativas de la escuela (p.ej. sensación de inseguridad o sentir que uno no forma parte) se relacionan con una mayor probabilidad de estar involucrado en maltrato entre iguales (Harel-Fisch et al., 2011). El estatus de aislado se vincula más al maltrato en clases donde el agresor cuenta con más ayudantes y se da menos en clases con más defensores de la víctima (Kärnä, Voeten, Poskiparta y Salmivalli, 2010), apuntando al enorme potencial de los observadores, pues su manera de actuar puede mantener el acoso escolar o ayudar a acabar con él. Como establece el programa KiVa desarrollado por el equipo que coordina Salmivalli, la intervención debe centrarse en la ruptura del apoyo a quienes ejercen el maltrato y en la construcción de relaciones positivas con los iguales, más allá del grupo de amigos, conociendo los aspectos positivos y las deficiencias que cada persona tiene ya que estas no son absolutas.

Acoso y exclusión social de alumnado con necesidades educativas especiales

La diferencia con respecto al desarrollo típico de cualquier estudiante con alguna discapacidad hizo que pronto se investigara si son de hecho objeto de maltrato por abuso de poder en la escuela, partiendo de la idea de que la victimización escolar puede ser un factor que impida la inclusión real del alumnado con necesidades especiales en la escuela ordinaria (Norwich y Kelly, 2004). Dado el gran número de estudios, lo que sigue es una panorámica del campo, empezando por estudios más generales para seguir con otros centrados en

tipos específicos de discapacidades (Rose, Monda-Amaya y Espelage, 2011).

Whitney, Smith y Thompson (1994) compararon las experiencias interpersonales de 93 escolares con NEE de ocho escuelas de Sheffield y las de otros tantos escolares con desarrollo típico equiparados por curso, género, etnia y escuela. Comprobaron que el porcentaje de quienes eran víctimas de maltrato era el triple entre el alumnado con alguna discapacidad. Es más, el tipo de discapacidad influía en la tasa de maltrato, no existiendo riesgo para los estudiantes con deficiencia visual, pero sí para quienes tenían dificultades de aprendizaje o una discapacidad física, siendo elevado para estudiantes con discapacidad auditiva.

Igualmente, Naylor, Dawson, Emerson, Tantam y Walters (2012) en su estudio longitudinal durante cuatro años (entre los grados 9º y 12º) en el que participan 15770 alumnos ingleses que tienen 13 o 14 años al comenzar el estudio, encuentran que: (a) el alumnado con algún tipo de NEE tiene entre dos y cuatro veces más probabilidad de ser victimizados que quienes no tienen NEE; (b) el riesgo de victimización varía según el tipo de discapacidad, desde un riesgo menor en quienes tienen una discapacidad sensorial, hasta un riesgo siete veces mayor en quienes tienen un trastorno del espectro autista (TEA), con un riesgo 5.3 veces mayor en quienes manifiestan dificultades comunicativas y lingüísticas (véase la tabla 1).

Tabla 1
Riesgo de maltrato en alumnado con distintas discapacidades

Discapacidades	Riesgo
Trastornos del Espectro Autista (TEA)	7.0 veces más
Dificultades de habla, lenguaje y comunicación	5.3 veces más
Discapacidades múltiples	3.3 veces más
Dificultades conductuales, emocionales o sociales	3.3 veces más
Trastorno general de aprendizaje	2.6 veces más
Discapacidad física	2.4 veces más
Dificultades específicas de aprendizaje	1.4 veces más
Déficit sensorial	0.5 veces más

Nota. Fuente: Naylor et al. (2012).

Además, el alumnado maltratado o el alumnado con NEE, afirma sentirse más infeliz y menos involucrado en la escuela respecto a quienes no son victimizados o carecen de NEE. El alumnado acosado o excluido en 9º curso (13-14 años), comparado con quienes no lo son, tiende más a abandonar la escuela dos años después, en especial aquellos con NEE, salvo quienes tienen discapacidad sensorial o física. En otros países se confirma esta mayor vulnerabilidad del alumnado con algún tipo de discapacidad frente al abuso de poder de los iguales. Así, Turner, Vanderminden, Finkelhor, Hamby y Shattuck (2011) encuentran

en una muestra nacional representativa de estudiantes estadounidenses (2–17 años), que la discapacidad más estrechamente relacionada con riesgo de victimización es la asociada a dificultades interpersonales y conductuales, en particular el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). En otro estudio estadounidense reciente, en la que participó una muestra nacional de alumnado de educación especial y general (5º-12º cursos), de 31 escuelas en 12 estados (Hartley, Bauman, Nixon y Davis, 2015), entre los estudiantes maltratados dos a tres veces al mes, es superior el porcentaje de quienes tienen NEE que refieren maltrato físico,

así como consecuencias emocionales negativas derivadas de su victimización. Igualmente es superior en ellos el porcentaje de maltrato verbal, relacional y físico recibido del profesorado y otros miembros del personal.

Monjas, Martín-Antón, García-Bacete y Sanchiz (2014) estudian a 1351 escolares de primer curso de primaria en cuatro ciudades españolas, el 18.7% de los cuales fueron etiquetados por sus profesores como alumnado con necesidad de apoyo educativo. A partir de la información proporcionada por los iguales y el profesorado, encuentran que los escolares con necesidad de apoyo educativo son más rechazados, tienen peor reputación social (considerados como más agresivos, más aislados y menos prosociales), y el profesorado les atribuye menos competencia social. Informan que son victimizados más frecuentemente que sus compañeros, y ellos se autoperceben menos competentes cognitivamente y menos aceptados por sus iguales, sin que se mencionen posibles diferencias en las actitudes hacia estos escolares según su tipo de necesidad de apoyo educativo.

Tipo de discapacidad y victimización.

Algunos estudios han explorado directamente si estudiantes con un tipo de discapacidad específico sufren mayor prevalencia de maltrato que quienes no lo tienen. Con respecto a discapacidades físicas, quienes sufren parálisis cerebral o distrofia muscular informan en mayor medida que son insultados (Dawkins, 1996); quienes tienen hemiplejía, tienden a ser más victimizados, menos populares y a tener menos amigos (Yude, Goodman y McConachie, 1998); y quienes tienen epilepsia muestran más probabilidad de ser victimizados y de agredirse ellos mismos que compañeros con enfermedad renal crónica y otros sin enfermedades (Hamiwka, et al., 2009), y en otro estudio, muestran menos competencia social y peor rendimiento escolar (Gebauer-Bukurov, Markovic, Sekulic y Bozic, 2014).

Con respecto a las discapacidades sensoriales, el estudio de Eguren, Gutiérrez, Herrero y López Taboada (2006), en el que participaron 60 estudiantes (entre 9 y 17 años) con discapacidad visual, que asistían a escuelas ordinarias, no encuentra mayor porcentaje de maltrato en estos estudiantes. Coincide con el estudio citado de Whitney et al. (1994), sin embargo, al igual que el de Dixon, Smith y Jenks (2004), encuentra mayor

riesgo de ser víctimas y agresores en el alumnado con discapacidad auditiva. Por otro lado, Bauman y Pero (2011) encuentran una mayor incidencia, aunque no significativa, de maltrato convencional y cybermaltrato en adolescentes con sordera que asisten a una escuela especial, comparados con estudiantes equiparados en curso, género y edad de una escuela ordinaria situada en el mismo campus. El estudio nacional inglés ya citado (Naylor et al., 2012), no encontró más riesgo en escolares con discapacidad sensorial comparados con los estudiantes sin NEE identificadas, no obstante, en este estudio no se diferencia entre tipo de déficit sensorial, así que este resultado puede deberse a una posible mejor situación de los escolares ciegos en este aspecto encontrada en otros estudios (Eguren et al., 2006; Whitney et al., 1994), que compensaría la situación más negativa del alumnado sordo.

Con respecto a las dificultades del habla y la comunicación, el estudio retrospectivo de Hugh-Jones y Smith (1999) señala que la mayoría de adultos participantes con tartamudez habían sufrido maltrato de sus compañeros y habían tenido dificultad para tener amigos durante sus años escolares. La revisión de Durkin y Conti-Ramsden (2010) confirma la mayor vulnerabilidad ante problemas emocionales y con sus iguales, de los adolescentes con dificultades específicas del lenguaje, comparados con adolescentes de desarrollo típico.

Dificultades conductuales como el TDAH también sitúan a quienes las padecen en riesgo de victimización por sus compañeros, incluso de un modo más acusado que otros tipos de discapacidad (Blake et al., 2014; Holmberg y Hjern, 2008; Turner et al., 2011). A su vez, quienes tienen TDAH puede que acosen a sus compañeros, probablemente por la característica del TDAH de falta de autocontrol, lo que aparece solo en quienes son físicamente más fuertes o grandes (Twyman et al., 2010; Unnever y Cornell, 2003).

El alumnado que tiene una discapacidad intelectual o bien dificultades de aprendizaje o trastornos del espectro autista (TEA), se sitúa entre quienes sufren mayor riesgo de victimización (Christensen, Fraynt, Neece y Baker, 2012; Mishna, 2003; Twyman et al., 2010; Whitney et al., 1994). Los escolares con TEA pueden tener distintos tipos de problemas discapacitantes, de comunicación, aprendizaje, conducta, lo que les situaría en una posición de vulnerabilidad frente al maltrato por otros estudiantes. Zablotsky, Bradshaw, Anderson y

Law (2014) realizan un estudio longitudinal con una base de datos nacional para examinar, mediante un cuestionario dirigido a las familias, los factores individuales y del tipo de escuela que influyen en las relaciones negativas vividas por estudiantes con TEA. Entre estos, quienes tienen síndrome de Asperger (SA) y están escolarizados junto con escolares de desarrollo típico, experimentan un riesgo superior de ser victimizados; los escolares en que concurren otras dificultades que requieren apoyo escolar y un nivel alto de rasgos autistas tienden más a ser víctimas, agresores y agresores-víctimas. Quienes están escolarizados en clases integradas, comparados con quienes pasan la mayoría del tiempo en salas de educación especial, sufren más maltrato de sus compañeros. Los datos de Naylor et al., (2012) con adolescentes TEA en clases integradas muestran que en los años posteriores a la primaria, el autismo es el tipo de discapacidad que representa el riesgo más alto de victimización.

El caso particular de los escolares con Trastornos del Espectro Autista.

El déficit principal en los TEA es la comunicación no verbal, necesaria para una adecuada interacción social, aunque los niños y adolescentes autistas desean tener relaciones sociales (Bauminger y Kasari, 2000). Sus deficiencias les suelen estigmatizar entre sus compañeros en las escuelas integradas haciendo que se sientan incomprendidos y aislados lo que pone en peligro su autoestima (Mishna y Muskat, 1998) y les puede llevar a la depresión (Attwood, 2009). Como se ha señalado anteriormente, la falta de habilidades sociales y dificultades de comunicación no verbal pueden influir en su mayor participación como agresores de los compañeros. Van Roekel, Scholte y Didden (2010) estudiaron a 230 adolescentes holandeses con TEA (algunos de ellos con TDAH), encontrando en ellos, junto a altas tasas de participación en abuso de poder como víctimas o agresores, una tendencia a malinterpretar vídeos de interacción social. Concretamente, quienes eran víctimas parecían interpretar las situaciones de no maltrato como si fueran maltrato de abuso de poder y quienes eran agresores tendían a clasificar las situaciones de maltrato como si no lo fueran.

Las necesidades especiales de buena parte de las personas con TEA que tienen un grado importante de discapacidad intelectual, son diferentes de aquellas otras cuya capacidad de

aprendizaje general es típico o incluso superior, como son las personas con síndrome de Asperger (SA) (Tantam, 2000). En ese sentido, la transición a la escuela secundaria puede suponer un reto muy difícil para los estudiantes con TEA, especialmente para quienes tienen SA, ya que sus dificultades para la interacción con otros pueden hacer difíciles las relaciones con sus compañeros; ello, unido a la mayor conciencia de sí mismos y a la relevancia del grupo de iguales en la adolescencia temprana, puede aumentar su aislamiento y malestar psicológico, y derivar en abandono escolar. A menudo, ese malestar se ha asociado con la posible victimización por sus iguales, quienes pueden tener una influencia superior a la del profesor, en el éxito o fracaso de la inclusión de los compañeros con diversidad funcional, principalmente, a partir de la adolescencia (Granizo, Naylor y del Barrio, 2006). Esto ha llevado a investigar cómo son las experiencias de los adolescentes con SA que cursan secundaria.

Un estudio realizado en la ciudad de Sheffield exploró la visión de seis adolescentes varones (entre 15 y 17 años) con SA, escolarizados en cinco escuelas ordinarias, y la visión de sus madres, acerca de sus relaciones en la escuela (Granizo, 2005; Granizo et al., 2006). Los seis adolescentes definieron el maltrato por abuso de poder entre escolares. Así lo hace, W (15 años) quien dice: “ser constantemente mezquino con alguien. Puedes ser mezquino de cualquier forma, depende de la persona, depende del chico, depende de lo que la víctima considere mezquino. Podría ser cualquier cosa”. Son conscientes de ser maltratados, algunos desde primaria, especialmente en forma de exclusión social y agresiones verbales. P (17 años): “reaccionan diferente hacia mí, (...), no es que me digan nada... es que preferirían hablar con cualquier otro antes que conmigo”. Lo confirman las madres entrevistadas: “llega muy deprimido todos los días a casa porque dice ‘nadie me habla, ni siquiera me dicen hola’”. Los chicos no tienen una explicación causal para estos episodios, pero según sus madres, sus problemas para establecer una comunicación fluida les hacen diferentes, “su forma de hablar, su manera de andar, su ineptitud social, su manera de reaccionar a las cosas (...) le llaman raro, o cualquier nombre que signifique que no encaja, que es diferente” (madre de Pl., 16). Además, mencionan las consecuencias de tipo emocional de esas relaciones así como su interferencia en las actividades cotidianas, que los

propios chicos parecen enmascarar sus problemas, y que con la edad, piden menos ayuda la cual nunca proviene de los compañeros. Como muestra la tabla

2, proponen soluciones que abarcan diferentes ámbitos de intervención: individual, aula, centro y sociedad.

Tabla 2

Soluciones propuestas para solucionar el maltrato por adolescentes con SA y sus madres

Medidas sugeridas	Ejemplos
Medidas punitivas hacia los agresores	“Expulsarles” (Robert*). “Si supieran que les iba a pasar algo, se lo pensarían dos veces antes de hacerlo” (madre de Robert).
Organización del aula	“Organizar los grupos de forma que les pusieran con gente que fuese a ser agradable con ellos” (madre de Phil). “Evitar situaciones en las que tengan que elegir parejas, para evitar que nadie les escoja y las consecuencias que eso tiene en su autoestima” (madre de Paul).
Organización del centro	“Tener siempre un sitio tranquilo donde estos alumnos puedan acudir en los momentos de relacionarse socialmente” (madre de Paul). “Contar con programas de ayuda entre iguales, p.ej. un sistema de alumnos tutores sobre todo en momentos de gran cambio como el paso de GCSC [reválida de secundaria] al nivel A [bachillerato]” (madre de Peter).
Educación en valores	“Explicar a los compañeros en qué consiste el SA, para ayudar a entendernos” (Paul) “Algunos padres saben que sus hijos están maltratando a otro y no hacen nada, no dicen a sus hijos que eso no es aceptable” (madre de Phil) “Celebrar las diferencias en vez de creer que la gente diferente es negativa” (madre de David)

Nota. Fuente: Granizo, Naylor y del Barrio (2006). Los nombres se han sustituido para proteger el anonimato.

Van der Meulen y Hernández (2006) y Hernández y Van der Meulen (2010) llevaron a cabo un estudio para determinar la incidencia de maltrato en los 17 centros ordinarios de educación secundaria de la Comunidad de Madrid (España) en los que estaban escolarizados adolescentes con SA. Participaron 21 alumnos con SA (de ellos, 19 varones) y sus 417 compañeros. Se les aplicó un cuestionario basado en el utilizado en el estudio nacional del Defensor del Pueblo (2007), en el que se habían añadido preguntas sobre estrategias de afrontamiento y otras pidiendo los nombres de los compañeros a quienes otros compañeros trataban mal.

Como muestra la tabla 3, el porcentaje de los adolescentes con SA que sufren maltrato por

abuso de poder es superior al de sus compañeros que no tienen SA, lo es mucho más comparado con los porcentajes de víctimas encontrados en el estudio nacional de referencia (Defensor del Pueblo, 2007). Llama la atención que tres cuartas partes de estudiantes con SA indicaron que sufrían maltrato verbal directo (son insultados) o indirecto (se habla mal de ellos), y la mitad dijo que se les excluye al no dejarles participar o ignorarlos. El alumnado con SA no era, en su gran mayoría, el único victimizado en su aula. Esto solo ocurrió en una de las 17 clases, mientras que en nueve aulas otros compañeros fueron reconocidos también como víctimas.

Tabla 3

Porcentajes de estudiantes de secundaria de la Comunidad de Madrid con SA y de sus compañeros de clase, maltratados de distintos modos por sus iguales, y porcentajes de estudiantes de secundaria del estudio nacional del Defensor del Pueblo, 2007

Tipo de maltrato sufrido desde principio del curso	Alumnos SA	Compañeros de clase	Estudio nacional (Defensor del Pueblo 2007)
Me ignoran	52	30	11
No me dejan participar	52	29	9
Me insultan	76	43	27
Me ponen mote que ofenden/ ridiculizan	38	35	27
Hablan mal de mí a mis espaldas	74	46	32
Me esconden cosas	33	42	16
Me rompen cosas	29	14	4
Me roban cosas	35	18	6
Me pegan	38	8	4
Me obligan con amenazas a hacer cosas	5	3	6
Me amenazan sólo para meterme miedo	35	14	1
Me acosan sexualmente (comentarios/ acciones)	5	5	1
N	21	417	3000

Nota. Fuente: Hernández y van der Meulen (2010).

Como consecuencia del maltrato señalaron problemas en el rendimiento escolar ('me concentro menos'), el bienestar y la autoestima en la escuela ('me siento más inseguro al estar con los compañeros, me siento solo, rechazado'), y la inclusión ('no quiero ir al colegio'), semejantes a los que se encontraron en otras poblaciones (Hugh-Jones y Smith, 1999; Rothon et al., 2011; Schäfer et al., 2004). Por ello, la falta de una red social de amigos es un factor de riesgo de maltrato y es la consecuencia de recibirlo.

Además, el rechazo social del alumnado con necesidades especiales por sus iguales aumenta la probabilidad de abandono escolar e impide la inclusión real del alumnado con necesidades especiales en la escuela secundaria ordinaria (Norwich y Kelly, 2004), entre otras consecuencias negativas de este problema.

¿Qué hacer? Estrategias e intervención con el alumnado con discapacidad.

Las consecuencias son el motivo principal de la intervención para parar y prevenir estas prácticas. Normalmente se enmarcan en iniciativas para la mejora de la convivencia, es decir, del clima de relaciones que se experimentan en la escuela. Al igual que en el caso de población sin discapacidades, el enfoque ha de ir más allá de los individuos más directamente relacionados y trabajar con el grupo de clase y el centro en su totalidad. Porque el papel del grupo de iguales es fundamental para el mantenimiento o la disminución y eliminación del acoso y la exclusión.

Un elemento fundamental de la intervención es partir de lo que hacen los propios alumnos cuando les pasa.

A quién acuden los alumnos con discapacidad.

A diferencia de la población sin discapacidad, los alumnos con distintos tipos de discapacidad suelen denunciar el maltrato, siempre lo cuentan a alguien, fundamentalmente, al profesorado y a la familia. Así, en el estudio de Bauman y Pero (2011) un 24% del alumnado con discapacidad auditiva (frente al 17% de oyentes), indicaron que si fueran ciberacosados, se lo dirían a sus padres y un 19%, a sus amigos (17% de los oyentes). Pero la mayor diferencia entre los adolescentes con y sin discapacidad auditiva del estudio fue a la hora de contarlo a un adulto en la escuela. En este caso, lo haría el 28% de estudiantes sordos o con menor audición, frente a un 8% de oyentes. La tasa entre el grupo de oyentes es parecida a la encontrada en otros estudios (Mishna et al. citado en Bauman y Pero, 2011). Bauman y Pero especulan que el tamaño pequeño de la escuela para sordos y las estrechas relaciones entre estudiantes y profesorado y el resto del personal promueven el deseo de comunicárselo a los adultos. Con todo, no lo hacen

siquiera la mitad. De modo similar, entre los 60 estudiantes con discapacidad visual del estudio ya citado (Eguren et al., 2006), las víctimas lo contaban a la familia y a sus amigos.

Las evidencias anecdóticas de que los estudiantes con SA sí suelen denunciar el maltrato se confirmaron en el estudio de Hernández y van der Meulen (2010), ya que se encontró que siempre lo contaban a alguien, fundamentalmente al profesorado y a la familia (80% y 85%, respectivamente). También estos alumnos, cuando observan que les ocurre a otros, reaccionan diciéndolo al profesor más que sus compañeros, pero intentan en mucha menor medida cortar directamente la situación. Estas reacciones resultan muy diferentes de lo que suelen hacer las víctimas de maltrato que no tienen una discapacidad, quienes buscan a sus iguales, especialmente a sus amigos (véase la tabla 4). De esta manera proceden tanto los estudiantes victimizados que comparten aulas con los adolescentes SA estudiados, como los participantes en el estudio nacional (Defensor del Pueblo, 2007).

Tabla 4

Porcentaje de estudiantes que señalan a quién comunican el maltrato recibido de compañeros, en distintos estudios

	Estudiantes secundaria, estudio nacional (Defensor del Pueblo 2007)	Estudiantes con discapacidad visual (Eguren et al., 2006)	Estudiantes con SA (Hernández y van der Meulen, 2010)	Compañeros de SA (Hernández y van der Meulen., 2010)
Amigos	61	22	45	52
Familia	36	27	85	38
Profesorado	14	15	80	18
Nadie	11	3		19

Con respecto a la ayuda recibida, mientras que entre los estudiantes con discapacidad visual casi nadie afirmó que nadie intervino, el 42% de los alumnos con SA maltratados lo indicó, a pesar de que siempre informan a alguien de lo que está pasando. El 26% indicó que intervienen amigos; otro 26%, los compañeros el 32% os familiares y el 47% el profesorado. De ello, se infiere que este colectivo es el que más responde, aunque parte de él no interviene a pesar de recibir la información.

En relación con las estrategias que el alumnado con SA pone en marcha frente a la victimización, el 40% indica que intentaban no darle importancia. Además, mencionan en un porcentaje elevado estrategias evasivas, como evitar encontrarse con quienes les molestan (45%), e irse con otros compañeros (35%) y una cuarta parte alude a distintas estrategias cognitivas para soportarlo o reforzar su autoestima, tales como repetirse que son mejores personas que quienes los agreden.

La acción de los iguales para mejorar las experiencias interpersonales del alumnado con discapacidad

Si la investigación sobre el acoso y la exclusión social apunta al relevante papel del grupo en su mantenimiento o disminución, la intervención no debe centrarse exclusivamente en los individuos, sino en el grupo, desde enfoques de carácter educativo y no tanto punitivos, ya sea en la escuela, o en el ámbito judicial cuando existan denuncias. De modo coherente con lo anterior, la prevención debería generalizarse a todas las escuelas a través de iniciativas centradas en el clima moral del grupo y en una cultura del centro que apueste por una convivencia positiva desde la educación temprana (Brugman et al., 2003; Salmivalli, 2010).

La intervención con los iguales es aún más importante en el caso del alumnado con discapacidad, salvo en la discapacidad visual, porque tienden más que sus compañeros a ser víctimas del maltrato entre iguales, y porque tienden a no contárselo a otros compañeros; no sienten confianza en el grupo, probablemente porque los demás no los consideran parte del grupo. Por ello, la prevención debe centrarse en el grupo de iguales. Las muy diversas iniciativas que engloban los llamados sistemas de ayuda entre iguales han mostrado su eficacia para mejorar la convivencia en los centros. Aun cuando de un modo informal pueden haber existido siempre en los centros educativos, fueron creados como parte de la estructura formal de los centros escolares en Canadá, siendo habituales, especialmente en educación secundaria, en Reino Unido, en sus distintas variantes, desde los círculos de amigos hasta la tutela a cargo de estudiantes mayores (mentores) y la ayuda específica en materias del currículum, pasando por el apoyo psicológico y la mediación en conflictos (Cowie y Wallace, 2000). En España están incorporados a los centros de modo muy desigual pero ha aumentado su presencia en la última década incorporando modalidades nuevas como los cibermentores (Acero, 2013).

El compromiso del alumnado supone un recurso del centro muy valioso para mejorar la convivencia, como confirman las evaluaciones que se tienen de estos enfoques, sobre todo de los que se basan en la escucha activa y el asesoramiento (Cowie, Naylor, Talamelli, Chauhan y Smith, 2002; Naylor y Cowie, 1999). Aunque hay una disminución moderada de los casos de victimización, el clima

de centro mejora por estas iniciativas que dan la voz al alumnado como agentes de resolución de los problemas tal como valoran los escolares, el propio alumnado ayudante y el profesorado. Además, actúan como elemento disuasorio al dirigir a eventuales agentes maltratadores el mensaje de que lo que pase a cualquier compañero importa en el centro e importa en la cultura de los iguales (Del Barrio et al., 2011).

Algunos estudios se han centrado en las ventajas de los distintos tipos de ayuda entre iguales para alumnado con discapacidad. Sobre todo en el ámbito del autismo hay un buen número de estudios que desde hace años muestran la influencia positiva del entrenamiento de niños con desarrollo típico para interactuar de un modo eficaz con compañeros con TEA. Desde la escuela infantil y preescolar se emplean técnicas en las que se hace intervenir a los pares con un desarrollo típico para favorecer la adquisición, mantenimiento y generalización de habilidades de interacción social en lo que ha supuesto un cambio de enfoque en la inclusión de alumnado con TEA en la escuela preobligatoria y elemental (Laushey y Heflin, 2000). Esta intervención cuyo objetivo sería promover relaciones sociales significativas, puede variar desde enseñar a los iguales a iniciar la interacción o responder a ella, o bien a actuar como tutores en actividades académicas o recreativas. En estos casos, se entrena a los niños mediante técnicas de dramatización hasta que dominan las estrategias. El círculo de amigos utilizado desde hace tiempo en desarrollo temprano para facilitar la interacción con niños con TEA, ilustra prácticas concretas que generan redes sociales significativas (James, 2011; Whitaker, Barratt, Joy, Potter y Thomas, 1998). Así, el círculo de amigos crea conductas prosociales en el grupo de la clase, elevando la corresponsabilidad moral del grupo.

Asimismo, las intervenciones por medio de compañeros tutores han sido muy utilizadas para mejorar la interacción social y el rendimiento académico en la educación general y en la educación inclusiva. Se trata de estrategias que involucran a estudiantes trabajando juntos para aplicar habilidades académicas o conductuales. Se unen estudiantes con buen rendimiento, y otros de rendimiento inferior en sesiones estructuradas. Hay distintos modelos: (a) dividir la clase sistemáticamente por capacidad; (b) mezclar edades, siendo mayores los tutores que quienes reciben su ayuda; (c) emparejar alumnos de nivel

o de edad semejante para revisar tareas; (d) tutela recíproca.

Hott, Alresheed y Henry (2014) realizaron un metanálisis de 17 estudios publicados en EEUU entre 1982 y 2012 que emplean la tutela de iguales dirigida a compañeros con TEA mostrando que estas iniciativas son más eficaces en los siguientes casos: más en preescolar, menos en secundaria; aún más si se centran en rendimiento académico que en interacción social; en grupos de aprendizaje cooperativo; si hay formación específica a los compañeros tutores; si existe una organización de actividades conjuntas a partir de un guión; y por último, si quienes intervienen tienen una edad superior.

¿Qué ocurre en secundaria? Si bien los sistemas de ayuda entre iguales suponen un recurso de todo el centro escolar para ayudar de diversas formas al alumnado, habría que optimizarlos para que los alumnos con TEA, y otros con dificultades de interacción social, sientan que ellos también pueden servir de ellos. Se observa que los estudiantes no acuden a sus compañeros, que otros no los consideran parte del grupo. Quizá el alumnado involucrado en un servicio de compañeros ayudantes basado en la escucha activa y el asesoramiento, debe tener una formación adicional para la interacción con compañeros con TEA. Su guión de actuación debe incluir una postura más activa, tomando la iniciativa de buscar de modo directo la interacción con sus compañeros con TEA, en lugar de esperar que ellos acudan al servicio. Las estructuras de ayuda entre iguales deben ir paralelas a otras medidas que se desarrollen en los distintos ámbitos en que tiene lugar la acción educativa, encaminadas a mejorar el clima socio-emocional del centro (Martín, Fernández, Andrés, del Barrio y Echeita, 2003). Entre ellas, actividades en el aula centradas en el análisis y cambio de los sesgos cognitivos que refuerzan nuestra visión de los otros en el grupo, el desarrollo de la empatía y el debate sobre dilemas relacionados con las experiencias interpersonales cotidianas de los adolescentes, son esenciales para hacer que quienes no se atreven a romper el código de silencio y las expectativas negativas en el grupo, empiecen a hacerlo (Di Biase et al., 2010). Además otras iniciativas que permitan mirar a los compañeros y compañeras bajo una nueva luz, descubriendo sus intereses, personalidades y habilidades, a través de procesos de aprendizaje cooperativo, teatro, salidas de convivencia, etc. Igualmente,

actividades que involucren a las familias y todo el profesorado, cuyas actitudes son parte, directa o indirectamente, del clima y la cultura que se vive en la escuela. La diversificación de los sistemas de ayuda entre iguales, junto con estas intervenciones en distintos ámbitos, deberían generalizarse a todos los centros educativos para que la diversidad y la inclusión de todos para todos, sea una realidad en ellos. Nuevas investigaciones han de contribuir a definir mejor el tipo de experiencias interpersonales del alumnado con distintos tipos de discapacidad, así como la eficacia de las distintas iniciativas de mejora del clima de las aulas y los centros donde hay alumnado con diversidad funcional.

Referencias

- Acero, S. (2013). Cibermanagers. Una experiencia de aprendizaje y servicio para la inserción segura y saludable de las TIC en el aula y en el entorno escolar general. *Convives*, 3, 48-52.
- Alonqueo, P., & del Barrio, C. (2003). The incidence and meaning of peer bullying in a multi-ethnic school. In A. Ross (Ed.) *A Europe of many cultures* (pp. 113-122). Londres: CiCe.
- Attwood, T. (2009). The Complete Guide to Asperger's Syndrome [Guía del Síndrome de Asperger] (Trad. Esp.) Barcelona: Paidós (Trabajo original publicado en 1998).
- Bauman, S., & Pero, H. (2011). Bullying and cyberbullying among deaf students and their hearing peers: An exploratory study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16, 236-253. doi:10.1093/deafed/enq043
- Bauminger, N., & Kasari, C. (2000). Loneliness and friendship in high-functioning children with autism. *Child Development*, 71, 447-56. doi:10.1111/1467-8624.00156
- Bibou-Nakou, I., Tsiantis, J., Assimopoulos, H., Chatzilambou, P., & Giannakopoulou, D. (2012). School factors related to bullying: a qualitative study of early adolescent students. *Social Psychology of Education*, 15, 125-145. doi:10.1007/s11218-012-9179-1
- Blake, J. J., Kim, E.S., Lund, E. M., Zhou, Q., Kwok, O., & Benz, M. R. (2014). Predictors of bully victimization in students with disabilities: A longitudinal examination using a national data set. *Journal of Disability Policy Studies*, Online first publication. doi: 10.1177/1044207314539012

- Brugman, D., Podolskij, A. I., Heymans, P. G., Boom, J., Karabanova, O., & Idobaeva, O. (2003). Perception of moral atmosphere in school and norm transgressive behaviour in adolescents: An intervention study. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 289-300. doi:10.1080/01650250244000272
- Christensen, L. L., Fraynt, R. J., Neece, C. L., & Baker, B. L. (2012). Bullying adolescents with intellectual disability. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 5, 49-65. doi:10.1080/19315864.2011.637660
- Cowie, H., Naylor, P., Talamelli, L., Chauhan, P., & Smith, P. K. (2002). Knowledge, use of and attitudes towards peer support. *Journal of Adolescence*, 25, 453-467. doi:10.1006/jado.2002.0498
- Cowie, H., & Wallace, P. (2000). *Peer Support in Action. From Bystanding to Standing By*. Londres: SAGE.
- Dawkins, J. L. (1996). Bullying, physical disability and the paediatric patient. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 38, 603-612. doi:10.1111/j.1469-8749.1996.tb12125.x
- Del Barrio, C., Almeida, A., van der Meulen, K., Barrios, A. y Gutiérrez, H. (2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCAN-Bullying. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 63-78. doi:10.1174/02103700360536437
- Del Barrio, C., Barrios, A., Granizo, L., van der Meulen, K., Andrés, S. y Gutiérrez, H. (2011). Contribuyendo al bienestar emocional de los compañeros: evaluación del programa Compañeros Ayudantes en un instituto madrileño. *European Journal of Education and Psychology*, 4, 5-17. doi:10.1989/ejep.v4i1.73
- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida A. y Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 9-24. doi:10.1174/02103700360536400
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., Barrios, A. y de Dios, M. J. (2008). Bullying and social exclusion in Spanish secondary schools: National trends from 1999 to 2006. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 657-677.
- DiBiase, A-M., Gibbs, J., Potter, B., van der Meulen, K., Granizo, L., y del Barrio, C. (2010). *EQUIPAR para Educadores: Adolescentes en situación de conflicto*. Madrid: La Catarata.
- Dixon, R., Smith, P. K., & Jenks, C. (2004). Bullying and difference: a case study of peer group dynamics in one school. *Journal of School Violence*, 3, 41-58. doi:10.1300/J202v03n04_03
- Defensor del Pueblo: (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la ESO 1999-2006. Nuevo estudio y actualización del Informe 2000*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.
- Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2010). Young people with specific language impairment: A review of social and emotional functioning in adolescence. *Child Language Teaching and Therapy*, 26(1), 105-121. doi:10.1177/0265659010368750
- Eguren, P., Gutiérrez, H., Herrero M. I. López Taboada, J. L. (2006). Maltrato y discapacidad visual. *Psicología Educativa*, 12, 21-33.
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A., & Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology*, 48, 533-553. doi:10.1016/j.jsp.2010.07.001
- Fekkes, M., Pijpers, F. I., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2004). Bullying behavior and associations with psychosomatic complaints and depression in victims. *Journal of Pediatrics*, 144, 17-22.
- Gebauer-Bukurov, K., Markovic, J., Sekulic, S., & Bozic, K. (2014). Social competence among well-functioning adolescents with epilepsy. *Epilepsy & Behavior*, 42, 54-60. doi:10.1016/j.yebeh.2014.11.004
- Granizo, L. (2005). *El maltrato de alumnos de secundaria con síndrome de Asperger/ Autismo de Alto Funcionamiento. Un estudio piloto*. Trabajo de investigación inédito para la obtención del DEA. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología.
- Granizo, L., Naylor, P. y del Barrio, C. (2006). Análisis de las relaciones sociales de los alumnos con Síndrome de Asperger en escuelas integradas de secundaria: un estudio de casos. *Revista de Psicodidáctica*, 11, 281-291.
- Hamiwka, L. D., Yu, C. G., Hamiwka, L. A., Sherman, E. M. S., Anderson, B., & Wirrell, E. (2009). Are children with epilepsy at greater risk for bullying than their peers? *Epilepsy & Behavior*, 15, 500-505. doi:10.1016/j.yebeh.2009.06.015

- Harel-Fisch, Y., Walsh, S. D., Fogel-Grinvald, H., Amitai, G., Pickett, W., Molcho, M., ... Craig, W. (2011). Negative school perceptions and involvement in school bullying: A universal relationship across 40 countries. *Journal of Adolescence*, 34, 639-652. doi:10.1016/j.adolescence.2010.09.008
- Hartley, M. T., Bauman, S., Nixon, C. L., & Davis, S. (2015). Comparative study of bullying victimization among students in general and special education. *Exceptional Children*, 81, 176-193. doi: 10.1177/0014402914551741
- Hernández, J. M. y van der Meulen, K. (2010). El maltrato por abuso de poder en el alumnado con trastornos del espectro autista y sus efectos sobre la inclusión. *Siglo Cero*, 41(1), 23-40.
- Holmberg, K., & Hjern, A. (2008). Bullying and attention-deficit-hyperactivity disorder in 10-year-olds in a Swedish community. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 50, 134-138. doi:10.1111/j.1469-8749.2007.02019.x
- Hott, B. L., Alresheed, F. M., & Henry, H. R. (2014). Peer tutoring interventions for student with autism spectrum disorders: a meta-synthesis. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 15, 109-121. doi:10.2478/jsr-2014-0007
- Hugh-Jones, S., & Smith, P. K. (1999). Self-reports of short- and long-term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 141-158. doi:10.1348/000709999157626
- Isaacs, J., Hodges, E. V. E., & Salmivalli, C. (2008). Long-term consequences of victimization by peers: A follow-up from adolescence to young adulthood. *European Journal of Developmental Science*, 2, 387-397.
- James, R. (2011). *An evaluation of the 'Circle of Friends' Intervention used to support pupils with autism in their mainstream classrooms*. (Tesis doctoral inédita) University of Nottingham. R. Unido
- Karatas, H., & Ozturk, C. (2011). Relationship between bullying and health problems in primary school children. *Asian Nursing Research*, 5, 81-87. doi:10.1016/S1976-1317(11)60016-9
- Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2010). Vulnerable Children in Varying Classroom Contexts: Bystanders' Behaviors Moderate the Effects of Risk Factors on Victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(3), 261-282. Retrieved from: <http://digitalcommons.wayne.edu/mpq/vol56/iss3/4>
- Laushey, K. M., & Heflin, L. J. (2000). Enhancing social skills of kindergarten children with autism through the training of multiple peers as tutors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 183-193. doi:10.1023/A:1005558101038
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., del Barrio, C. y Echeíta, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y aprendizaje*, 26, 79-95. doi:10.1174/02103700360536446
- Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities* 36, 336-347. doi:10.1177/00222194030360040501
- Mishna, F., & Muskat, B. (1998). Group therapy for boys with features of Asperger Syndrome and concurrent learning disabilities: Finding a peer group. *Journal of Child and Adolescent Group Therapy*, 8, 97-114. doi:10.1023/A:1022984118001
- Mishna, F., Saint, M., & Solomon, S. (2009). Ongoing and online: Children and youth's perceptions of cyber bullying. *Children and Youth Services Review*, 31, 1222-1228. doi:10.1016/j.childyouth.2009.05.004
- Monjas, M. I., Martín-Antón, L. J., García-Bacete, F. J. y Sanchiz, M. L. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria. *Anales de psicología*, 30, 499-511. doi:10.6018/analesps.30.2.158211
- Monks, C. P., & Coyne, I. (Eds.) (2011). *Bullying in Different Contexts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Naylor, P., & Cowie, H. (1999). The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of Adolescence*, 22, 467-479. doi:10.1006/jado.1999.0241
- Naylor, P. B., Dawson, J., Emerson, E., Tantam, D., & Walters, S. J. (2012). *Prevalence of Bullying in Secondary School by SEN type: Analysis of Combined NPD and LSYPE Data Files*. ESRC End of Award Report, RES-000-22-3801. Swindon: ESRC.
- Norwich, B., & Kelly, N. (2004). Pupils' views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal*, 30, 43-65. doi:10.1080/01411920310001629965

- Olweus, D. (1973). Hackkycklingar och oversittare: forskning om skol-mobbning. Estocolmo: Almqvist & Wiksell. [Aggression in the schools. Bullies and whipping boys]. Washington, DC: Hemisphere Press (Wiley), 1978.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school. Long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program. In L.R. Huesmann (Ed.) *Aggressive Behavior: Current Perspectives* (pp. 97-130). Nueva York: Plenum.
- Olweus, D. (2013). School bullying: development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology* 9, 751-80. doi:10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516
- Pellegrini, A. D. (2002). Bullying, victimization and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist*, 37, 151-163. doi:10.1207/S15326985EP3703_2
- Peskin, M. F., Tortolero, S.R., Markham, C. M., Addy, R. C., & Baumler, E. R. (2007). Bullying and victimization and internalizing symptoms among low-income black and Hispanic students. *Journal of Adolescent Health*, 40, 372-375. doi:10.1016/j.jadohealth.2006.10.010
- Pichardo, J.I., de Stéfano, M., Sánchez, M., Puche L., Molinuevo B. y Moreno, O. (2013). *Diversidad sexual y convivencia: una oportunidad educativa*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://www.felgtb.org/rs/3660/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/234/filename/informe-final-diversidad-y-convivencia.pdf>.
- Rigby, K., & Smith, P. K. (2011). Is school bullying really on the rise? *Social Psychology of Education*, 14, 441-455. doi:10.1007/s11218-011-9158-y
- Rivers, I. (2000). The long term consequences of bullying. In C. Neal & D. Davies (Eds.), *Issues in therapy with lesbian, gay, bisexual and transgendered clients: Pink Therapy Volume III* (pp. 146-159). Buckingham: Open University Press.
- Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E., & Espelage, D. L. (2011). Bullying, perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education*, 32, 114-130. doi:10.1177/0741932510361247
- Rothon, C., Head, J., Klineberg, E., & Stansfeld, S. (2011). Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes? A prospective study on the effects of bullying on academic achievement and mental health of adolescents at secondary schools in East London. *Journal of Adolescence*, 34, 579-588. doi:10.1016/j.adolescence.2010.02.007
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed), *Handbook of Child Psychology (6th edition): Social, emotional, and personality development* (pp. 571-645). Nueva York: Wiley.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and violent behavior*, 15, 112-120. doi:10.1016/j.avb.2009.08.007
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246-258. doi:10.1080/01650250344000488
- Sansone, R. A., & Sansone, L. A. (2008). Bully victims: Psychological and somatic aftermaths. *Psychiatry*, 5(6), 62-64. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2695751>
- Schäfer, M., Smith, P. K., Korn, S., Hunter, S., Mora-Merchán, J. A., Singer, M. y van der Meulen, K. (2004). Lonely in the crowd: Recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 379-394. doi:10.1348/0261510041552756
- Smith, P. K. (2014) *Understanding Bullying. Its nature and prevention*. Londres: Sage.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., Liefhoghe, A. P., Almeida, A., Araki, H., ..., Wenxin, Z. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73, 1119-1133. doi:10.1111/1467-8624.00461
- Smith, P. K., del Barrio, C., & Tokunaga, R. (2013). Definitions of bullying and cyberbullying: How useful are the terms? In S. Bauman, D. Cross & J. Walker (Eds.) *Principles of Cyberbullying Research: Definition, Measures, and Methods* (pp. 29-40). New York: Routledge.
- Sourander, A., Helstelä, L., Helenius, H., & Piha, J. (2000). Persistence of bullying from childhood to adolescence – a longitudinal 8-year follow-up study. *Child Abuse & Neglect*, 24, 873-881. doi:10.1016/S0145-2134(00)00146-0
- Strohmeier, D., Kärnä, A., & Salmivalli, C. (2011). Intrapersonal and interpersonal risk factors for peer victimization in immigrant youth in

- Finland. *Developmental Psychology*, 47, 248–58. doi:10.1037/a0020785
- Tantam, D. (2000). Psychological disorder in adolescents and adults with Asperger syndrome. *Autism*, 4, 47–62. doi:10.1177/1362361300004001004
- Thornberg, R. (2011). 'She's weird!'– The social construction of bullying in school: A review of qualitative research. *Children & Society*, 25, 258–267. doi:10.1111/j.1099-0860.2011.00374.x
- Turner, H.A., Vanderminden, J., Finkelhor, D., Hamby, S., & Shattuck, A. (2011). Disability and victimization in a national sample of children and youth. *Child Maltreatment*, 16, 275–286. doi:10.1177/1077559511427178
- Twyman, K. A., Saylor, C. F., Saia, D., Macias, M. M., Taylor, L. A., & Spratt, E. (2010). Bullying and ostracism experiences in children with special health care needs. *Journal of Developmental Behavioral Pediatrics*, 31, 1–8. doi:10.1097/DBP.0b013e3181c828c8
- Unnever, J. D., & Cornell, D. G. (2003). Bullying, self-control, and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence*, 18, 129–147. doi:10.1177/0886260502238731
- Van der Meulen, K. y Hernández, J. M. (2006). Memoria del proyecto de investigación Victimización escolar de alumnos/as con Trastorno de Asperger y sus efectos sobre la integración escolar. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.
- Van Roekel, E., Scholte, R. H., J., & Didden, R. (2010). Bullying among adolescents with autism spectrum disorders: Prevalence and perception. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 63–73. doi:10.1007/s10803-009-0832-2
- Whitaker, P., Barratt, P., Joy, H., Potter, M., & Thomas, G. (1998). Children with autism and peer group support: using 'circles of friends'. *British Journal of Special Education*, 25, 60–64. doi:10.1111/1467-8527.t01-1-00058
- Whitney, I., Smith, P. K., & Thompson, D. (1994). Bullying and children with special educational needs. In P. K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School bullying: Insights and perspectives* (pp.213–240). Londres: Routledge.
- Williams, K., Chambers, M., Logan, S., & Robinson, D. (1996). Association of common health symptoms with bullying in primary school children. *British Medical Journal*, 313(7048), 17–19.
- Yude, C., Goodman, R., & McConachie, H. (1998). Peer problems of children with hemiplegia in mainstream primary schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 533–541. doi:10.1017/S002196309800239X
- Zablotsky, B., Bradshaw, C. P., Anderson, C. M., & Law, P. (2014). Risk factors for bullying among children with autism spectrum disorders. *Autism*, 18, 419–427. doi:10.1177/1362361313477920

Para citar este artículo / to cite this article / para citar este artigo: Del Barrio, C. y van der Meulen, K. (2016). Maltrato por abuso de poder entre iguales en el alumnado con discapacidad. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 103–118. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.map