

Hablando del acoso escolar para fomentar las relaciones entre iguales¹

Juana M^a Hernández, Kevin van der Meulen y Cristina del Barrio
(Universidad Autónoma de Madrid)

Comunicación presentada al XIII Congreso de AETAPI. Sevilla, 2006

RESUMEN

Se presentan los resultados de un estudio centrado en las experiencias de maltrato por abuso de poder entre iguales protagonizadas por alumnos con trastorno de Asperger o Autismo de Alto Funcionamiento. Los datos presentados se centran en las respuestas ante el maltrato de estos alumnos y de quienes les rodean. La población participante son alumnos con discapacidad y sus compañeros con desarrollo típico escolarizados en institutos de educación secundaria de la comunidad de Madrid. Los resultados apuntan que los alumnos con Asperger o Autismo piden ayuda para hacer frente a las situaciones de victimización, mayoritariamente a los profesores y compañeros, pero ésta no siempre llega y casi nunca proviene de sus compañeros. Se plantea la necesidad de promover la ayuda entre iguales a través de la promoción de las relaciones interpersonales

Introducción

La victimización o maltrato por abuso de poder por parte de los compañeros es un problema reconocido para los escolares (Smith y Sharp, 1994) y toda la institución escolar. Se define como *“un tipo perverso de relación interpersonal que [...] se caracteriza por comportamientos reiterados de intimidación o exclusión dirigidos a otro que se encuentra en una posición de desventaja”* (Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003), y tiene lugar generalmente en un contexto de grupo. De acuerdo con la investigación estatal de incidencia realizada por el Defensor del Pueblo, con 3000 alumnos en 300 centros de Educación Secundaria Obligatoria (Defensor del Pueblo, 2000; Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández, 2003), esta forma de violencia ocurre en todos los centros de secundaria, por lo cual es probable que prácticamente todos los escolares lo experimenten, sea de forma directa o indirecta, por ejemplo, como testigos, por lo menos alguna vez en su vida escolar. Uno de cada tres alumnos dice haber sufrido maltrato de tipo verbal –*insultar, poner motes, hablar mal a las espaldas*–, y entre un 11 y 15% en forma de exclusión social, es decir que han sido *ignorados* o, de forma más activa, alguien o algunos/as les ha(n) *impedido participar* en una actividad. Las agresiones se sufren en un número significativamente mayor en primero de secundaria que la tendencia media, ocurriendo lo contrario en cuarto. Los chicos agreden y sufren más abuso por parte de sus iguales que las chicas, salvo algunas formas indirectas de maltrato como son *hablar mal de otros* (más víctimas y agresoras femeninas) e *ignorar* (sin diferencias entre géneros).

En varias investigaciones se ha indagado cómo las víctimas afrontan los abusos sufridos. En Reino Unido (Naylor, Cowie y del Rey, 2001), 132 chicos y chicas entre 11 y 14 años de dos cursos diferentes (séptimo y noveno) indicaron como estrategias: ignorar, aguantar (27%), devolver la agresión de modo físico o verbal (7%), manipular el contexto social (sin contarlo a alguien; por ejemplo “evitar a los agresores”, “no ir a la escuela”; 5%), contarlo a alguien (adultos, padre, madre, amigo, igual; 86%), admitir no haberlo afrontado (9%) y planear vengarse (1.5%). Por tanto, la gran mayoría de víctimas, independientemente

¹ *Agradecimientos.* Este trabajo ha sido financiado por la Universidad Autónoma de Madrid, a través de su Programa de Apoyo a Grupos Emergentes

del tipo de abuso sufrido, contaban a otras personas lo que estaba pasando: sobre todo a un familiar o amigo, pero también casi un 50% señaló a un docente. Esto contrasta con otro trabajo (Crozier y Skliopidou, 2002), donde sólo un 16% hablaba con profesores, el 39% con los padres y el 37% con otros niños.

Los datos del *Informe del Defensor del Pueblo* (2000; Del Barrio, Martín, Montero *et al.*, 2003) y las propias declaraciones de los chicos y chicas obtenidas en estudios cualitativos revelan que contarían su sufrimiento en primer lugar a sus amigos (65%), luego a la familia (36%) y por último al profesorado (10%). Además, son los amigos los que prestan ayuda fundamentalmente a la víctima, como menciona más del 60%. Sin embargo, es importante destacar que en los casos más graves dejan de prestarla y que aparte de ellos, apenas hay ayuda de otros chicos y chicas (8%). El profesorado apenas responde, y es en los casos en que hay robos, agresión física o amenazas. Hay chicos y chicas que no cuentan a nadie lo que les ocurre (entre un 8 y un 20%, según el tipo de maltrato), por distintas razones que se resumen en un descenso generalizado de la confianza en los demás, sobre todo cuando se trata de los chicos de 4º E.S.O., un 14% de los cuales no se lo cuenta a nadie. Probablemente también porque no tienen amigos. En segundo lugar, porque no reciben ayuda de nadie (entre un 13 y 20%), incluso en casos tan extremos como la amenaza con armas o tan habituales como la exclusión social.

Los testimonios de los propios chicos y chicas acerca de qué harían para acabar con la situación de maltrato si ellos ocupasen el papel de víctima, revelan que un 56% opina que recurriría a una tercera persona, ya sea compañero, padre o profesor, para buscar ayuda. Sin embargo, la búsqueda del adulto desciende a medida que aumentan de edad y cobran cada vez más fuerza la alternativa de los compañeros o de enfrentarse asertivamente a la situación (26%), por ejemplo, diciendo directamente a los agresores que paren. Estos datos se pueden entender al compararlos con lo que creen que les haría sentirse mejor: aun considerando a los adultos una posible solución, no encuentran en ella un alivio emocional (sólo lo menciona un 6%) pues, además 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 con las que preservan su autoestima o reinterpretan la situación, p.ej., pensar que quienes actúan mal no merecen la pena tanto como ellos. También, de forma creciente con la edad, recurren a los iguales (Del Barrio, Almeida, van der Meulen, Barrios y Gutiérrez, 2003).

Obviamente surge la pregunta acerca si los escolares con necesidades educativas especiales mostrarán las mismas respuestas que los estudiantes en los estudios anteriormente comentados (en particular los del estudio estatal), pero también que los demás compañeros de su clase.

La victimización de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) por parte de sus compañeros ha sido investigada en menor medida. Se ha sugerido, aunque no demostrado, que la victimización escolar puede ser uno de los factores que impida la inclusión real de alumnos/as con NEE en la escuela ordinaria (Norwich y Kelly, 2004).

La evidencia anecdótica y las experiencias personales que nos proporcionan los propios alumnos con Asperger y Autismo de alto funcionamiento (AS/AAF) parece indicar que estos chicos y chicas son elegidos como objeto de maltrato por otros alumnos. Tal es el caso de Gunilla Gerland (2005, p. 314), quien afirma: “Cuando comencé primer grado dos chicos mayores me dijeron <Te vamos a pegar una vez al día>. Pensé que ésta era una norma rara, pero el colegio tenía muchas normas extrañas. Así que si no me pegaban una vez al día tenía que ir a buscarles, ya que para mi las normas debían ser obedecidas...El acoso escolar es un problema que debe ser tomado en serio”

Afirmaciones como ésta han llevado a diversos autores a afirmar que los alumnos con Asperger/Autismo son “perfectas víctimas” debido a su carencia en habilidades sociales (Klin y cols, 2000, p.6; Little, L., 2002, p. 44).

La experiencia clínica y la orientación en los centros de secundaria documentan también que los chicos/as con AS/AAF sufren diferentes tipos de maltrato. Es así que muchos se quejan de tener problemas con sus pertinencias, de sufrir empujones por los pasillos o

zancadillas. Las agresiones verbales también están bien ilustradas en la literatura y en la clínica, a muchos les ponen moteles relacionados con sus rarezas, su forma de hablar, su manera de andar o su ineptitud social. Parece por lo tanto muy relevante indagar en las experiencias que tiene este alumnado de maltrato por abuso de poder en su vida escolar.

A continuación se presentarán los resultados de un estudio realizado con alumnos con AS/AAF y relativo a los modos en que estos escolares confrontan las situaciones de abuso, y su percepción de cómo otras personas, por ejemplo, los compañeros o docentes, reaccionan ante las mismas. Este estudio forma parte de una investigación más amplia que tiene por finalidad analizar las situaciones de victimización que implican a los alumnos con esta discapacidad en los IES y resaltar aspectos que pueden resultar de interés para la comprensión del fenómeno del maltrato y la intervención.

Método

A continuación se encuentra una descripción específica de varios aspectos relacionados con el diseño del estudio realizado.

Instrumentos

El método utilizado para la recogida de datos ha sido el cuestionario (*Cuestionario A*) que se confeccionó a partir del *Cuestionario de incidencia del maltrato entre iguales en la escuela* del Defensor del Pueblo (2000). Se tuvo especial cuidado en la formulación de las preguntas de forma que fuesen directas y concretas, simplificando al máximo la construcción de las frases y el vocabulario, sin perífrasis ni abstracciones, para asegurar la adecuada comprensión.

Las opciones de respuesta para la pregunta “*Cuando te ocurre esto, ¿qué haces?*” se basaron en las estrategias que mencionaron alumnos y alumnas de modo libre en un estudio cualitativo acerca de las representaciones que tienen los escolares acerca de maltrato por abuso de poder, que se ha comentado anteriormente (Del Barrio, Almeida *et al.*, 2003).

Participantes

Participaron 21 alumnos y alumnas con AS/AAF y sus 419 compañeros y compañeras de clase. El 75% de la muestra está escolarizada en el primer ciclo de Secundaria, y sus edades cronológicas oscilan entre 13-15 años. El resto se distribuye aleatoriamente en el segundo ciclo de Secundaria y Bachillerato y las edades oscilan entre 17-21 años. La composición por género es 19 chicos y 2 chicas. Decidimos no investigar el efecto del género porque el trastorno de AS/AAF afecta más a los hombres que a las mujeres.

Tabla 1 Participantes con AS/AAF según género y curso escolar (Estudio 2).

	Chicos	Chicas	Total
1º ESO	11	2	13
2º ESO	4	0	4
3º ESO	1	0	1
4º ESO	2	0	2
1º BACHILLERATO	1	0	1
total	19	2	21

Resultados

Ante la pregunta: *¿A quién se lo cuentas cuando se meten contigo?*, Los escolares con AS/AAF que son víctimas de maltrato por parte de otros alumnos lo cuentan siempre a alguien frente a un casi 19% de los compañeros que no lo cuentan a nadie. Además, los alumnos con esta discapacidad -en su gran mayoría- lo cuentan a su familia y a algún profesor. En tercer lugar mencionan a los amigos. Estos datos contrastan con los de la población sin discapacidad, puesto que los amigos son las personas a las que preferentemente se cuentan estas situaciones.

Tabla 2 Personas a quien se cuenta lo que ocurre (%) según las víctimas con y sin AS/AAF

	Alumnos SA/AAF (víctimas)	Compañeros de clase (víctimas)
A algún compañero/compañera	30	33.1
A mis amigos/amigas	45	52
A mi familia ***	85	37.8
A algún profesor ***	80	18.2
Otra persona	10	10.8
A nadie *	-	18.9
	n = 20	148
	<001 ***	<01 **
		<05 *

Con respecto a la pregunta *¿Interviene alguien para ayudarte?* Lo que más resalta en las respuestas de los alumnos AS/AAF que son maltratados es que más del 40% indica que nadie interviene frente al 23% de los compañeros. Comparando este resultado con el obtenido en la pregunta anterior (*¿A quién se lo cuentas?*), se obtiene que -aunque los chavales con AS/AAF confían en los profesores y su familia para contar estas situaciones- una parte de los profesores y familiares no interviene, a pesar de la ayuda solicitada.

A diferencia significativa de lo que indican los compañeros, los que más intervienen para ayudar a los alumnos con AS/AAF son los profesores y después la familia; la ayuda proporcionada por los amigos y compañeros solo es mencionada por una cuarta parte de los alumnos con AS/AAF. Además, el amigo o amiga del alumno ofrece ayuda en igual medida que los compañeros. Este dato contrasta con el obtenido por los compañeros de clase quienes destacan, de forma evidente, los amigos como las personas a las que se les cuenta estas situaciones

Tabla 3 *¿Interviene alguien para ayudarte?* Personas señaladas por alumnos/as con SA/AAF victimizados y sus compañeros de clase victimizados. (%)

	Alumnos AS/AAF (víctimas)	Compañeros de clase (víctimas)
Algún compañero/compañera	26.3	24.6
Algún amigo/amiga **	26.3	56.6
Algún profesor ***	47.4	12.7
Mi familia	31.6	15.4
Nadie	42.1	23.1
	N = 19	143
	<001 ***	<01 **
		<05 *

En relación con las *estrategias* que las víctimas utilizan para *afrentar* situaciones de maltrato, como se puede observar en la Tabla 4, casi la mitad de los escolares con AS/AAF victimizados utilizan una estrategia de evitación (*“intento no encontrarme con*

ellos”) que es mencionada en menor medida por sus compañeros. Y, en segundo lugar, un 40% menciona una estrategia más defensiva (“no hago nada, paso de ellos”) que es la más citada por los compañeros. También los alumnos con AS/AAF recurren con mayor frecuencia a una estrategia cognitiva que les hace sentir mejor “Yo soy mejor que ellos” No se ha encontrado diferencias significativas.

Tabla 4 Estrategias de confrontación utilizados por víctimas de maltrato: alumnos SA/AAF y sus compañeros de clase. (%)

	Alumnos AS/AAF Victimas %	Compañeros Victimas %
No hago nada, “paso de ellos”	40	56.1
No me atrevo a hacer nada, aunque me gustaría	20	26.4
Intento hacerles lo mismo	20	24.3
Me voy con otros compañeros	35	35.8
Intento no encontrarme con ellos	45	28.4
Pienso por qué ocurre esto	20	18.9
Hablo con ellos y pregunto por qué me lo hacen	10	16.2
Me digo a mí mismo “aguanta, ya se cansarán”	25	21.6
Pienso “Yo soy mejor que ellos”	25	11.5
Pienso “Ojalá no hubiera ocurrido esto. Pero pronto seremos amigos.”	15	14.2
N	20	148

Se preguntó también por la *percepción de la actuación de los compañeros* de clase en situaciones de maltrato por abuso de poder. Lo más destacable de los resultados es que los chicos y chicas con AS/AAF piensan en mayor medida que los compañeros lo cuentan a un profesor. También se encontraron diferencias significativas entre ambas poblaciones en el hecho de que los estudiantes con AS/AAF perciben en menor medida que los compañeros observadores *no hacen nada*, simplemente “*pasan*”, o *comentan posteriormente que deberían hacer algo*. También piensan menos que sus compañeros de clase, que aquellos que ven las situaciones de abuso *se unen a los agresores* o los *animan*.

Tabla 5 ¿Qué hacen tus compañeros ante el maltrato? Respuestas dadas por los alumnos con AS/AAF y sus compañeros de clase (%)

	AS/AAF N=19 (%)	Resto als N=410 (%)
No hacen nada, “pasan” **	63,1	86,1
No hacen nada; comentan que deberían hacer algo **	42,1	75
Se unen a quien hace la vida imposible *	47,4	57,5
Animan a quien hace la vida imposible *	42,1	69,8
Intentan cortarlo	61.1	77,6
Hablan con el compañero que lo está pasando mal	66.7	77
Hablan con otros compañeros para hacer algo	55,6	66,8
Rechazan a quien hace la vida imposible	55,5	60,1
Lo dicen a algún profesor o profesora **	63,2	55,5

<.001 ***

<.01**

<.05*

Respecto a la *percepción de la actuación de los profesores* en situaciones de victimización, no existen diferencias significativas entre los alumnos con AS/AAF y sus compañeros acerca de la actuación del profesorado. En torno a un 75% de ambas poblaciones piensa que hay profesores que intervienen de alguna forma (hablan con el alumno que lo está pasando mal, cortan la burla, hablan con los agresores, hablan sobre el tema en clase). Pero también son muchos los que dicen que no saben lo que hacen los profesores o que piensan que no hacen nada porque no se enteran.

Tabla 6 *¿Qué hacen los profesores en una situación de maltrato entre iguales?* Respuestas dadas por alumnos con AS/AAF y sus compañeros de clase (%).

	AS/AAF n=20 (%)	Resto als n=404 (%)
No sé lo que hacen	61,1	77,6
No hacen nada; porque no se enteran	57,9	79,4
Se enteran pero no hacen nada	47,3	50,5
Hablan con quien lo está pasando mal	84,2	87,9
Cortan cualquier burla o agresión	75	87,6
Hablan con los agresores	80	89,2
Hablan sobre el tema en clase	84,2	85,2
Lo comunican al jefe de estudio	73,6	84,4

Se ha analizado también la *percepción de la actuación de los observadores* en situaciones de victimización, la diferencia más significativa entre los alumnos con AS/AAF y sus compañeros es que -cuando ven a otro alumno siendo victimizado- reaccionan diciéndolo al profesor más que sus compañeros e intentan, en mucha menor medida que sus compañeros, cortar las situaciones de maltrato. Ambos grupos de adolescentes hablan, en igual medida, con el alumno que lo está pasando mal.

Tabla 7 *¿Qué haces cuando ves una situación de maltrato entre iguales?* (%) Respuestas dadas por alumnos con AS/AAF y sus compañeros de clase (%)

	Alumnos AS/AAF (n=19)	Compañeros de clase (n=403)
No hago nada, "paso"	31.6	16.5
No me atrevo a hacer nada, aunque debería	31.6	20.4
También le hago la vida imposible	5.3	4
No lo hago: me río, o animo a quien lo hace	5.3	4.5
Intento cortar la situación *	21.1	45.5
Hablo con el compañero que lo está pasando mal	42.1	43.8
Hablo con otros compañeros para hacer algo	21.1	24.6
Rechazo a quien/quienes lo hacen	10.5	18.4

Informo a algún profesor **	52.6	21.6
Lo cuento en mi casa	36.8	21.9

<.001 ***

<.01**

<.05*

Por último se ha analizado la percepción de las *consecuencias del acoso*: Como se puede ver en la tabla 8 se ha diferenciado entre aquellos estudiantes que sufren abuso de modo más frecuente (*grave*) o menos frecuente (*moderado*). La consecuencia más mencionada, por más de la mitad de los chicos y chicas victimizados con alta frecuencia, es *no quiero ir al instituto*. También hay diferencias significativas en que una tercera parte de las víctimas graves dice que *se siente más fuerte porque piensa que les va a hacer lo mismo a ellos*. Además, una tercera parte de las víctimas, sea de tipo moderado o grave, cuenta que *se concentra menos, se siente más inseguro al estar con los compañeros y se siente solo, rechazado*.

Tabla 8 Respuestas a la pregunta *Cuando te ocurre esto, ¿cómo te afecta?* Por alumnos y alumnas con AS/AAF victimizados (%).

	Víctima moderado (%)	Víctima grave (%)
Me concentro menos	30,0	33,3
Tengo menos ganas de estudiar	20,0	22,2
Me siento más inseguro al estar con los compañeros	30,0	44,4
Me siento solo, rechazado	30,0	33,3
Me siento más fuerte porque pienso que les voy a hacer lo mismo a ellos *	-	33,3
No quiero ir al instituto *	10,0	55,6
Me siento mal físicamente	10,0	11,1
Estoy como ido, hago las cosas por rutina pero estoy pensando en mis cosas	20,0	11,1
Me siento culpable	-	22,2
Me siento más inquieto	10,0	11,1
	n= 10	9

<.001 ***

<.01**

<.05*

Implicaciones para la intervención: Fomentando las relaciones entre iguales

Diversos estudios como el de Smith y cols (2004) ponen de manifiesto como la búsqueda de ayuda resulta la estrategia para enfrentarse al maltrato. Los resultados de este estudio muestran que la búsqueda de ayuda que piden los alumnos con As/AAF, fundamentalmente a los profesores y a la familia, no es escasa... Sin embargo, hay ausencia de respuesta en muchos casos, quizás porque a medida que aumenta la edad, los iguales tienen más influencia que el profesorado, siendo la ayuda más efectiva si procede de iguales. Sin embargo, las dificultades de relación con iguales de los alumnos con AS/AAF hacen que apenas acudan a los amigos para buscar ayuda y que éstos solo respondan en la mitad de las ocasiones y en igual medida que los compañeros. Por tanto, la falta de una red social de los alumnos con AS/AAF tiene efectos importantes en la inclusión.

En este sentido, las buenas prácticas en relación con el maltrato escolar están relacionadas no con la ausencia de conflictos sino con la promoción de relaciones interpersonales significativas que contribuyan a un clima positivo. De ahí que sea tan importante el nivel preventivo de fomento de las relaciones sociales significativas.

Asumir como finalidad la promoción de las relaciones interpersonales tiene implicaciones a nivel curricular. La creencia tradicional de que las habilidades sociales se aprenden simplemente interactuando con los demás de manera espontánea llevó a que no se describieran en el currículo escolar, sin embargo hoy sabemos que es necesario disponer de un currículo abierto y flexible, que incorpore nuevas áreas de contenido, menos académicas que las tradicionales, pero más vitales y que posibiliten -entre otras cosas- el desarrollo de habilidades interpersonales

Además, es fundamental adoptar una metodología de enseñanza intencional porque las habilidades sociales no mejoran necesariamente por la simple observación ni por la instrucción formal, y extensiva porque debe darse en todos los entornos del centro. Por otra parte, hay que enseñar habilidades de relación interpersonal no solo al alumno con discapacidad sino también a los compañeros, hay que centrarse en la interacción del alumno en cada contexto, más que en aspectos personales del déficit

La actitud del docente, capaz de crear una buena relación personal con los alumnos y el papel del profesorado aquí va a ser esencial. Debe ser capaz de organizar la clase de manera que los alumnos interactúen, por medio de estrategias cooperativas, ya que cuando se conoce a alguien en el plano personal y se aprende a valorarlo como individuo, se es menos proclive a excluirlo.

La organización del aula es una herramienta clásica de la mejora de la convivencia. Conviene tener momentos específicos en el horario de la semana (por ejemplo, la tutoría) para analizar las relaciones personales y los sentimientos, desarrollar la empatía emocional, aprender a pedir ayuda, comunicar estos incidentes... No se trata solo de hablar de conflictos o problemas, sino también de compartir experiencias positivas que han tenido y de posibilitar el conocimiento mutuo.

También es fundamental concretar normas contra las agresiones y esas normas deben ser una creación del grupo, porque es importante llegar a una visión compartida y conjunta de las normas del aula. Al tiempo, hay que fomentar la cultura del heroísmo que implica defender al débil. Repensar con los alumnos las nociones de miedo, valor, expectativas de reacciones en el grupo

Y sobre todo, hay que propiciar prácticas concretas para generar redes sociales significativas como el círculo de amigos (Whitaker y cols. 1998) y la mediación entre iguales (Simpson. Myles, Sasso y Kamps, 1997). El círculo de amigos crea conductas prosociales en el grupo clase y eleva la corresponsabilidad moral del grupo. Un programa de mediación implica entrenar a personas de los distintos estamentos del centro (alumnos, docentes, padres...) y aumenta la sensación de seguridad en la escuela. La investigación sobre el maltrato ha mostrado que éstas son prácticas eficaces para identificar y resolver conflictos.

Conclusiones

- Los alumnos con AS/AAF suelen denunciar el maltrato, siempre lo cuentan a alguien, fundamentalmente a los profesores y a la familia. A diferencia de la población sin discapacidad, la ayuda que piden no es escasa.
- En muchos casos nadie responde. Esta ausencia de respuesta es mayor que en los compañeros del aula.
- Son los profesores y la familia los que responden. En el caso de los compañeros, son los amigos los que responden mayoritariamente.

- La percepción de los alumnos con AS/AAF acerca de la actuación de los profesores, coincide con la visión del resto de la clase, no ocurre lo mismo con la percepción de la actuación de los compañeros ni con su forma de actuar ante una situación de maltrato.
- Los alumnos con AS/AAF como observadores reaccionan diciéndolo al profesor más que sus compañeros e intentan en mucha menor medida cortar la situación directamente. De igual forma perciben en mayor medida que los compañeros lo cuentan a un profesor
- Como sus compañeros, los alumnos con AS/AAF intentan *pasar* y que no les afecte, pero -a diferencia de ellos- ponen en marcha estrategias defensivas para evitar encontrarse con quienes les molestan y estrategias cognitivas reforzadoras de la autoestima (“*me siento más fuerte porque les voy a hacer lo mismo a ellos*”).
- Como consecuencia del maltrato aparecen problemas diversos, semejantes a los que se dan en otras poblaciones, en el rendimiento escolar (*me concentro menos*), el desarrollo social (*me siento más inseguro al estar con los compañeros, me siento solo, rechazado*) y la inclusión (*no quiero ir al colegio*).
- La falta de una red social de amigos es un factor de riesgo de maltrato y es la consecuencia de serlo
- La finalidad de la intervención es la promoción de relaciones sociales significativas

Juana M^a Hernández, juanamaria.hernandez@uam.es

Kevin van der Meulen, kevin.vandermeulen@uam.es

Cristina del Barrio, cristina.delbarrio@uam.es

Referencias

- Crozier, W. R. y Skliopidou, E. (2002). Adult recollections of name-calling at school. *Educational Psychology*, 22, 113-124.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar: El maltrato entre iguales en la educación secundaria*. Elaborado por C. del Barrio, E. Martín, L. Hierro, I. Montero, I. Fernández, H. Gutiérrez y E. Ochaíta, por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- 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.
- 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.
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Fernández I., y Gutiérrez, H. (2003). La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 25-47.
- Gerland, G. (2005) Comprender y ayudar a los niños con síndrome de Asperger/Autismo de Alto Funcionamiento: Experiencias personales. En Martos, J; Gonzalez, P. LLorente, M. Y Nieto, C (comp). *Nuevos desarrollos en autismo: El futuro es hoy*. Madrid: IMSERSO-APNA

- Gutiérrez, H.; Eguren, P.; López, J.L. y Herrero, M.I. (2006) *Maltrato y discapacidad visual en niños en edad escolar*. Memoria de Investigación. UAM
- Klin, A, Volkmar, F.R. y Sparrow, S.S. (2000) *Asperger syndrome* New York: Guilford Press
- Heinrichs, R. (2003) *Perfect targets. Asperger Syndrome and Bullying. Practical solutions for surviving the social world*. Kansas: Autism Asperger publishing co.
- Little, L.(2001) Peer victimization of children with Asperger spectrum disorders *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 995-996
- Naylor, P., Cowie, H. y del Rey, R. (2001). Coping strategies of secondary school children in response to being bullied. *Child Psychology & Psychiatry Review*, 6, 114-120.
- 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.
- Olweus, D. (1993) *Bullying at schools. What we know and we can do*. Oxford: Blackwell.
Trad cast. de R. Filella: *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998.
- Simpson, R. L., Smith Myles, B., Sasso, G. M., & Kamps, D. M. (1991). *Social Skills for Students with Autism*. Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
- Smith, P.K. y Sharp, S. (1994). The problem of school bullying. En P.K. Smith y S. Sharp (Eds.) *School bullying: Insights and perspectives* (pp. 2-19). Londres: Routledge.
- Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. y Slee, P. (Eds.) (1999). *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. Londres: Routledge.
- Whitaker, P. Barratt, P. Joy, H. Potter, Mo y Thomas, G. (1998) Children with autism and peer group support: using "circles of friends" *British Journal of Special Education* Vol. 25, nº 2