



**MÁSTER DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN CONTEXTOS DE
EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL**

**ACOSO ESCOLAR EN EL ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO
AUTISTA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA**

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Alumno: NURIA ESTHER HERRERA GONZÁLEZ

Tutora: LIDIA ESTHER SANTANA VEGA

Curso: 2019-2020

Convocatoria: Septiembre

AGRADECIMIENTOS

A las personas que dan sentido a todo lo que hago: Mi familia.

En especial, a mi abuelo, mi mejor maestro,
pieza clave en mi desarrollo personal y profesional.

Extiendo también mi agradecimiento a la ayuda prestada por mi tutora, Lidia Santana Vega, por haberme brindado la apertura indispensable para desarrollar la presente revisión.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	4
2.	MARCO TEÓRICO	5
2.1	Acotación del término <i>acoso</i> .	5
2.2	Normativa sobre bullying	7
2.3	Grupos de riesgo	9
2.4	Modalidades/ tipos de acoso	9
2.5	Indicadores de victimización	10
2.6	Acoso escolar y alumnado con neae	11
2.7	Acoso escolar y neae	11
3.	DISEÑO METODOLÓGICO	
3.1	Metodología	14
3.2	Objetivos	15
3.3	Procedimiento	16
3.4	Criterios de inclusión y exclusión	18
3.5	Criterios de búsqueda	18
4	RESULTADOS	19
5	DISCUSIÓN	28
6	CONCLUSIONES	33
7	LIMITACIONES Y SUGERENCIAS	34
8	LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS	34
9	BIBLIOGRAFÍA	35

RESUMEN

El acoso escolar no es algo nuevo en las aulas, pero la sensibilidad hacia el tema ha aumentado en la última década por la sensibilidad de la sociedad. La problemática del acoso escolar implica la presencia de un triángulo determinante: víctimas, agresores y observadores. El objetivo de este trabajo de fin de máster es hacer una revisión sistemática sobre el acoso escolar en alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, centrándonos especialmente en el alumnado del espectro autista. Haremos un recorrido desde el concepto de “acoso”, etiología, consecuencias en el alumnado que sufre acoso y las posibles causas de la agresividad escolar. Asimismo, se pretende conocer algunas formas de abordaje a modo de intervención útiles para el profesorado, así como pautas para las familias. Enfrentarse a la comprensión del origen del acoso escolar en las instituciones educativas y proponer, a partir de esta revisión, pautas y recomendaciones, son también algunos de los objetivos de esta revisión. Los resultados principales de la revisión realizada son: 1) Existe una mayor incidencia de acoso en alumnado con NEAE. 2) El alumnado con TEA no dispone de las herramientas necesarias para solventar el acoso escolar. 3) Existen deficiencias en cuanto a prevención del acoso en los centros escolares. 4) Las familias y el centro poseen un papel importante en la prevención. 5) La inclusión del alumnado con NEAE mediante dinámicas que promuevan actitudes de tolerancia y respeto en el grupo clase tiene un impacto positivo frente al acoso. En el trabajo se discuten los resultados obtenidos, así como sus limitaciones.

PALABRAS CLAVE: *Estudio de revisión, Acoso, bullying, abuso, abuso infantil, abuso de poder, Educación especial, NEAE, educación, TEA, Autismo*

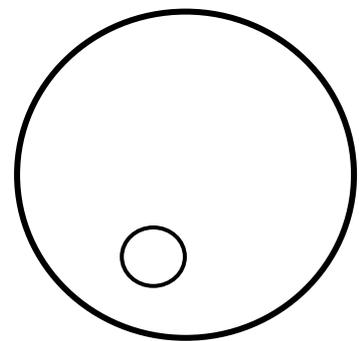
ABSTRACT

The objective of this master's work is to make a systematic review of bullying in students with specific needs for educational support, making a journey from the concept of "bullying", etiology, consequences on students who suffer bullying and the possible causes of school aggression. Likewise, it is intended to know some forms of approach as an intervention useful for teachers, as well as guidelines for families.

Bullying is not something new in the classroom, but sensitivity to the issue has increased in the last decade due to the sensitivity of society to the issue in question. In

turn, this problem implies the presence of a determining triangle: victims, aggressors and observers. Facing the understanding of the origin of bullying in educational institutions and proposing, from this review, guidelines and recommendations, are some of the objectives of this review.

KEYWORDS: *Review study, bullying, abuse, abuse of power, Special education, NEAE, education. Child abuse, TEA, Autism.*



*“Alguien hizo un círculo para dejarme fuera,
yo hice uno más grande para incluirnos a todos”*

Nativo americano

1. INTRODUCCIÓN

Si la violencia ha estado ligada a la humanidad, la conciencia del malestar que provoca también lo ha hecho. Y en ese sendero de sensibilización, la educación juega un papel fundamental (Trillo,1990).

Durante mucho tiempo, la educación especial fue una educación paralela y segregada de la educación ordinaria, pero hoy en día podemos situarla en el campo de la inclusión superando, cada vez más, concepciones segregacionistas.

Desafortunadamente, no todo son ventajas, ya que este tipo de escolarización también puede derivar ciertos riesgos como el acoso escolar.

El acoso en el ámbito escolar es una de las formas más cruentas y persistentes que sufren niños y niñas en nuestra sociedad. Su prevalencia y persistencia en el tiempo han propiciado que se implementen medidas de diversa índole en los diferentes estamentos implicados, que van desde la comunidad educativa, familias u organizaciones sociales. Partiendo de la premisa de que la convivencia no es fácil, y más aún si se trata de escolares, ya que entre los mismos pueden aparecer conflictos o situaciones que no saben cómo abordar, es primordial prevenir y, por ende, erradicar cualquier situación de acoso en el centro escolar.

Tal y como señala la Unesco, “la violencia en y alrededor de las escuelas, incluido el acoso, los ataques y las peleas físicas, socava el aprendizaje y tiene consecuencias negativas para la salud física y mental”. Sobre esto alerta “ningún país puede lograr una educación inclusiva y equitativa de calidad si los estudiantes experimentan violencia en la escuela”. De dicho informe se desprende un mensaje que aboga por un enfoque que busque adoptar y aplicar medidas con miras a prevenir y abordar la violencia en la escuela. Dicha problemática hace necesaria una definición, un análisis de las posibles causas, los tipos, las consecuencias que genera en el contexto escolar y en el alumnado que lo padecen, basándome en diversos estudios sobre el tema.

2. MARCO TEÓRICO

Este apartado es el sustento teórico de la presente revisión sistemática, en el cual se expondrá la información necesaria para dar apoyo y validez a la misma. Dichas recopilaciones aportan un conocimiento sobre el término y la importancia de la detección en el aula, así como las repercusiones que tiene el acoso escolar en el alumnado, centrándonos en el alumnado con trastorno de espectro autista.

2.1 ACOTACIÓN DEL TÉRMINO *ACOSO*

Se define acoso como “la intimidación y el maltrato entre escolares de forma repetida y mantenida en el tiempo, casi siempre lejos de la mirada de los adultos/as, con la intención de humillar y someter abusivamente a una persona indefensa por parte de una persona acosadora o de un grupo mediante agresiones físicas, verbales o sociales, con resultados de temor psicológico y rechazo grupal (Áviles, 2016).

Podemos hablar de acoso cuando en la relación entre iguales se presenta lo siguiente:

- Desigualdad de poder entre las partes: un sujeto o sujetos tiene más poder o fuerza, más recursos, y los emplea para dominar e imponerse sobre otra persona, que no se defiende.
- Intencionalidad: No podemos excusar en que se hace en base al desconocimiento o sin darse cuenta, existe una intencionalidad de causar dolor y sufrimiento a otra persona
- La acción agresiva es recurrente, es repetida durante un periodo o repetido de tiempo, no es una acción puntual.

El diccionario de la Real Academia Española ha definido el acoso como la acción de uno o varios alumnos ejercen sobre otro con el fin de denigrarlo y vejarlo ante los demás.

A su vez, en España se ha comenzado a emplear el término de origen anglosajón *Bullying*, (*bull, toro*) que se puede definir como intimidación o maltrato escolar entre iguales. Dicho término se comenzó a utilizar por Dan Olweus, incursor del tema acoso.

El bullying puede definirse también como “un comportamiento negativo dañino intencional y repetido a mano de una o más personas dirigido contra otro que tiene dificultad para defenderse” (Olweus, 2006:81).

Los acosadores, al igual que las víctimas, pueden ser individuales o grupales, aunque en el segundo caso suele enfocarse más del primer modo. Quien es considerado pionero en la materia en cuestión se refiere al acoso indirecto cuando se practica el aislamiento, la marginación del grupo o lo que autores denominan exclusión social (Olweus, 1998:26).

Cerezo (2010) indica, al respecto, que se trata de una forma de maltrato, generalmente intencionado y perjudicial, de un estudiante hacia otro compañero, generalmente más débil, al que convierte en su víctima habitual.

Otra posible definición haría referencia a un grupo de individuos o una única persona que atormenta, hostiga o molesta a otra. Aparecen varios aspectos clave:

- Ataques o intimidaciones físicos, verbales o psicológicos, destinados a causar miedo, dolor o daño a la víctima
- Abuso de poder, del más fuerte hacia el más débil
- Ausencia de provocación por parte de la víctima
- Maltrato físico, como las diversas formas de agresión o los ataques a la propiedad (Cerezo,2010)
- Maltrato indirecto, cuando inducen a agredir a un tercero
- Maltrato verbal, como poner motes, insultar, contestar con malos modos.

Mora-Merchán (2006) define el vocablo como un maltrato entre iguales y este como agresión no accidental sobre un compañero frecuentemente, y dichas agresiones pueden tomar diferentes formas, siendo las más frecuentes las físicas, tales como empujar, golpear o zarandear, las psicosociales: propagar rumores sobre otros a terceras personas, exclusión social e impedir a otros participar en actividades.

Rigby (2002) cataloga el bullying como abuso sistemático de poder; otros investigadores como Karatzias, Power o Swanson (2002) lo definen como un comportamiento intencional y repetido que incluye maltrato físico, verbal y psicológico que puede ser llevado a cabo por un sujeto o por un grupo que dependería de su fuerza o, en virtud de ser mayores, provocarían deliberadamente daño o miedo en otra persona

más débil que él o ellos (Kaltiala-Heino, Rimpela y Rimpela, 2000); Finalmente, Fernández-Baena et al. (2011) hablan de la violencia cotidiana entre iguales y señalan que no hay que dejar de lado la violencia escolar de baja intensidad.

La ONG International Bullying Sin Fronteras y la OCDE (2018), con una muestra de 34 países, llevaron a cabo un análisis sobre los casos de bullying en el mundo. Los resultados muestran varios aspectos a considerar:

- a. El 85% de los acosos escolares se producen en la escuela
- b. El 82% de los niños con discapacidad son acosados en los centros educativos**
- c. El 44% de los niños y niñas entre los 8-10 años han padecido bullying al menos una vez

2.2 NORMATIVA SOBRE ACOSO ESCOLAR

En cuanto al contexto normativo español citado por Cerezo y Rubio (2017) expresan la existencia de una cobertura legal en relación con el acoso, tales como la Constitución Española de 1978 y el preámbulo de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), el Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, donde se fijan los Derechos y Deberes de los alumnos, además, de las normas de convivencias que se han de implantar en los centros educativos.

A su vez, la Ley Orgánica de Educación de 2/2006 reconoce el importante papel de la institución escolar en la prevención y lucha contra el bullying, y para la educación en la no violencia

Es de destacar que en España no existe una ley que regule explícitamente el acoso escolar, aunque en el Código Penal (Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal) no exista alusión expresa al acoso escolar, sí se señala implícitamente que quien provoque un trato humillante que menosprecia la integridad moral, será sancionado con la pena de prisión de seis meses a dos años, pero al tratarse de menores de edad, no es posible aplicarlo (Fanjul, 2012).

En todo caso puede acogerse a una responsabilidad penal específica y no ordinaria, como recoge la Ley Orgánica reguladora de la Responsabilidad Penal del Menor (LORPM, 2006).

Asimismo, dentro de cada centro, en el marco del Plan de Convivencia de Centro podemos trabajar para mejorar las relaciones personales en la escuela: por medio de la gestión democrática del centro, la implementación de sistemas de resolución pacífica de conflictos, la aplicación de una metodología de enseñanza-aprendizaje que favorezca la cooperación entre el profesorado y el desarrollo de medidas preventivas como garantía para la mejora de la convivencia escolar.

En el Decreto 114/2011, de 11 de mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias, y en concreto en los artículos 6 y 7 se recogen entre otras consideraciones las siguientes:

- La formación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales y en los principios democráticos de convivencia.
- El aprendizaje de métodos no violentos en la resolución de conflictos y de modelos de convivencia basados en la diversidad y en el respeto a la igualdad entre mujeres y hombres
- El alumnado tiene derecho a que se respete su identidad, integridad y dignidad personales por todos los miembros de la comunidad educativa. Este derecho implica:
 - a) La protección contra toda agresión física, verbal, psicológica, moral y social. La no discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, capacidad económica, nivel social, orientación e identidad sexual, convicciones políticas, morales o religiosas, así como por discapacidades físicas o psíquicas, o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.
 - b) La existencia de unas condiciones adecuadas de seguridad, higiene y salud en el centro.
 - c) La confidencialidad en sus datos personales, sin perjuicio de las comunicaciones necesarias con la Administración educativa y la obligación que hubiere de informar a otras Administraciones o autoridades, en los casos así previstos.

2.3 GRUPOS DE RIESGO

No se puede hablar de un perfil de víctima específica ya que cualquiera puede sufrir acoso escolar, pero si existen grupos de riesgos que podrían estar más expuestos a este tipo de acoso como es el que va dirigido el presente TFM.

- Alumnado con NEAE: El alumnado con NEAE o diversidad funcional siempre han sido un foco para el acoso entre iguales muy importante. Aprovechando la vulnerabilidad de este colectivo, algunos alumnos y alumnas inician acciones abusivas contra ellas.
- Alumnado con orientación sexual diferente a la heterosexual
- Alumnado perteneciente a minorías étnicas o inmigrantes

2.4 MODALIDADES/ TIPOS DE ACOSO

Alonso Fernando y Escudero Vidal Jacinto (2018) clasifican dentro del acoso escolar, aparte del cyberbullying, diversos tipos de acoso. Entre los que destacamos físico, psicológico, social, sexual y verbal.

En cualquier caso, tienen interrelación unos con otros ya que una agresión física tiene influencia a nivel psicológico y social, e igual con el resto de las modalidades.

Físico: En este tipo de acoso, están presentes las agresiones físicas como golpes, lesiones, empujones o cualquier acción que implique un daño físico.

Verbal: insultos, comentarios molestos o desagradables y cualquier falta de respeto que se verbalice.

Psicológico: Cualquier tipo de agresión verbal o física, al fin y al cabo, como mencionamos anteriormente, va a ocasionar daños a ese nivel. En este caso, el auto concepto y la autoestima de la víctima se ven afectados, llegando incluso, a sentirse que es culpable de lo que le está sucediendo.

El estudio Cisneros X (2010), el mayor estudio realizado en Europa occidental sobre acoso escolar con una muestra de 25.000 escolar y 1.150 aulas destacó las siguientes conductas:

1. Bloqueo social: Agrupa las acciones de acoso que buscan bloquear socialmente al acosado: Buscan el aislamiento social y su marginación a través de diferentes

conductas de bloqueo. De todas las modalidades de acoso y violencia escolar es la más difícil de combatir en la medida que es una actuación muy frecuentemente invisible y que no deja huella. El propio niño no identifica más que el hecho de que nadie le habla o de que nadie quiere estar con él o de que los demás le excluyen sistemáticamente de los juegos.

2. Hostigamiento: Conductas de acoso psicológico que se hacen ver a través del desprecio, la burla, la ridiculización o incluso la imitación burlesca son algunos de los ejemplos que engloban esta conducta.
3. Manipulación social: Aquellas que buscan distorsionar la imagen social del alumno o alumna queriendo hacer ver al resto de la clase una imagen negativa y distorsionada del acosado.
4. Coacciones: Conductas que pretenden que el niño o niña realiza acciones contra su voluntad.
5. Exclusión social: Se busca excluir al niño acosado. Al ningunearlo, tratarlo como si no existiera, aislarlo, impedir que se exprese o participe en juegos se produce el vacío social en su entorno.
6. Intimidación: Conductas que persiguen consumir y apocar emocionalmente al acosado mediante intimidaciones
7. Amenazas: Amilinar mediante amenazas contra la integridad física del acosado o incluso a través de la extorsión
8. Agresiones: Agrupa conductas directas de agresión.

2.5 INDICADORES DE VICTIMIZACIÓN

La sintomatología que presenta el bullying en los acosados se manifiesta a través de unos indicadores que pueden favorecer la identificación de las mismas Beane, (2006).

- Fracaso escolar
- Trastorno de estrés postraumático
- Reexperimentación del trauma
- Hipervigilancia
- Conductas de evitación
- Retraimiento social

- Sensación excesiva de aislamiento y soledad
- Sensación de que se meten con él o ella o sentirse perseguido o perseguida
- Excesiva sensación de rechazo
- Reducido interés por la escuela o que comience a tener un problema de rendimiento académico
- Expresa violencia en lo que escribe o dibuja
- Ira incontrolada

2.6 ACOSO ESCOLAR Y ALUMNADO CON NEAE

Tomando como referencia la página de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, se entiende por alumnado «con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo» (NEAE), aquel que presenta Necesidades Educativas Especiales u otras necesidades educativas por Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), por Trastornos por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH), por Especiales Condiciones Personales o de Historia Escolar (ECOPHE), por Incorporación Tardía al Sistema Educativo (INTARSE) o por Altas Capacidades Intelectuales (ALCAIN), Dificultades en el ámbito de la comunicación y el lenguaje y que puedan requerir determinados apoyos en parte o a lo largo de su escolarización.

2.7 ACOSO ESCOLAR Y NEAE

La literatura internacional señala que los estudiantes referidos con alguna NEE son un grupo en riesgo respecto de situaciones de violencia, ya que pueden estar más expuestos a agresiones, acoso y exclusión por parte de sus pares (Rose, Monda-Amaya y Espelage, 2010; Saylor y Leach, 2008).

Villalobos, López, Bilbao, Morales, Ortiz, Olavarría, Ascorra, y Ayala del Castillo (2014) analizaron la implicación en bullying del colectivo NEAE y NEE en su conjunto, comparándolo con el resto del alumnado y concluyeron que el alumnado con NEAE tiene más probabilidades de estar involucrados como víctimas de acoso respecto al resto del alumnado. Algunos estudios señalan que los estudiantes con NEE reportan

más experiencias de victimización que sus pares, así como más miedo y ansiedad a situaciones de acoso, heridas físicas y seguridad en la escuela (Saylor y Leach, 2008)

Según Naylor, Dawson, Emerson, Tantam y Walters (2012) en su estudio longitudinal encontraron 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

Tabla 1. Riesgo de maltrato en alumnado con distintas capacidades

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

(Fuente: Naylor et. al., 2012, citado en del Barrio y Van Der Meulen, (2015, p 107)

Asimismo, el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo que sufre acoso afirma sentirse menos felices e involucrados en la escuela respecto a quienes no son victimizados o carecen de NEAE. El alumnado acosado con edades comprendidas entre 13-14 años, comparado con quienes no lo son, tiende a dejar la escuela dos años después, en especial aquellos con NEE, salvo el alumnado con discapacidades sensorial o física.

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, en la que participó una muestra nacional de alumnado de educación especial y general (5°-12° 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) tras analizar 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 los datos dados por los iguales y docentes, encuentran que los alumnos con NEAE 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 auto perciben 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.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

El contexto de referencia en el que se engloba el presente trabajo es de una revisión sistemática sobre el acoso en el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

Una revisión sistemática es un tipo de investigación científica mediante la cual se revisa la literatura científica sobre un tópico partiendo de una pregunta formulada de forma

clara y objetiva, utilizando métodos sistemáticos y explícitos para localizar, seleccionar y valorar críticamente las investigaciones relevantes a dicha pregunta y aplicando protocolos sistemáticos de dichas investigaciones, con el objetivo de alcanzar conclusiones válidas y objetivas sobre qué es lo que dicen las evidencias sobre dicho tópico (Sánchez-Meca, 2010, p. 54).

3.1 METODOLOGÍA

Como en cualquier investigación la primera fase consiste en plantear el problema o cuestión que se pretende investigar (Cooper, 2010). Por lo tanto, nos formularemos las siguientes cuestiones ¿Cómo afecta el acoso escolar en el alumnado con TEA? ¿Tiene mayor incidencia en el alumnado con NEAE? ¿Disponen los centros de herramientas y programas para paliar este problema?

La metodología se basará en los apartados de la propuesta de procedimiento metodológico a seguir en una investigación (Axpe, 2003):

- Exponer explícitamente y con claridad el problema de investigación y la finalidad de la revisión.
- Siempre que sea posible, indicar las revisiones previas con el mismo problema de investigación o similares.
- Informar del proceso de búsqueda bibliográfica y justificar la inclusión o exclusión de determinadas fuentes.
- Utilizar múltiples procedimientos de búsqueda: canales informales, congresos, conferencias, búsqueda manual en revistas, revistas electrónicas, bibliografías y revisiones, bases de datos, servicios de resúmenes y sumarios, archivos de citación, etc.
- Exponer y justificar los descriptores utilizados para realizar la búsqueda de información.
- Detallar el periodo de búsqueda
- Informar del número de estudios que se analizan en proporción a los estudios disponibles o no disponibles.
- Informar de la utilización de algún criterio para incluir o excluir estudios objeto de revisión, dependiendo del propósito de la revisión. En caso afirmativo, exponer las razones y justificarlas. Estas pueden ser, entre otras:

Calidad metodológica de los estudios.

Estudios publicados/ no publicados.

Periodo temporal.

Criterios Ad hoc, según el objetivo de cada revisión.

- Proporcionar y fundamentar con exhaustividad las definiciones de las categorías para el análisis de los estudios, así como el esquema de codificación utilizado.
- Proporcionar las referencias completas de los estudios que se analizan dentro de cada categoría, así como de los que se excluyeron.
- Explicar el método de análisis
- Presentar los resultados del análisis completa y claramente
- Presentar las conclusiones y relacionarlas con el problema de estudio
- Proporcionar o sugerir recomendaciones para futuros estudios

3.2 OBJETIVOS

De la formulación de la pregunta para la presente revisión, surgen los objetivos que se pretenden alcanzar:

Objetivos centrados en la revisión sistemática:

- Conocer la producción bibliográfica existente sobre acoso escolar en alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
- Seleccionar y analizar la bibliografía/información recabada

Objetivos relacionados con el objeto de estudio

- Conocer el grado de incidencia del acoso al alumnado con TEA en las aulas frente al grupo clase.
- Identificar las consecuencias que tiene el acoso en el alumnado con TEA
- Analizar el papel de las familias y agentes educativos
- Aportar una propuesta educativa frente al acoso hacia el alumnado con NEAE en las aulas

3.3 PROCEDIMIENTO

La revisión sistemática se llevó a cabo de acuerdo con las directrices de la declaración PRISMA (Moher et al., 2009), que proporciona una guía detallada del estilo de reporte preferente para las revisiones sistemáticas.

Para empezar, se definieron los constructos objeto de estudio a través de la formulación del problema. Para la búsqueda de información se utilizaron bases de datos como: Dialnet, Scopus o Psycinfo, estas dos últimas de reconocido prestigio ya que fueron utilizadas en numerosas revisiones consultadas de esta misma temática: Acoso escolar. Asimismo, los buscadores booleanos utilizados fueron Y, O (AND, OR)

La búsqueda de estudios fue realizada en diferentes bases de datos que se detallarán a continuación. Fueron seleccionados un total de 15 artículos. Una vez recopilados los diferentes documentos para la confección de la presente revisión, se realizó un análisis documental de los mismos.

A su vez, entre los documentos encontrados que superaron los criterios de inclusión se encontraron 20, de los cuales, nueve estaban escritos en castellano y once en inglés.

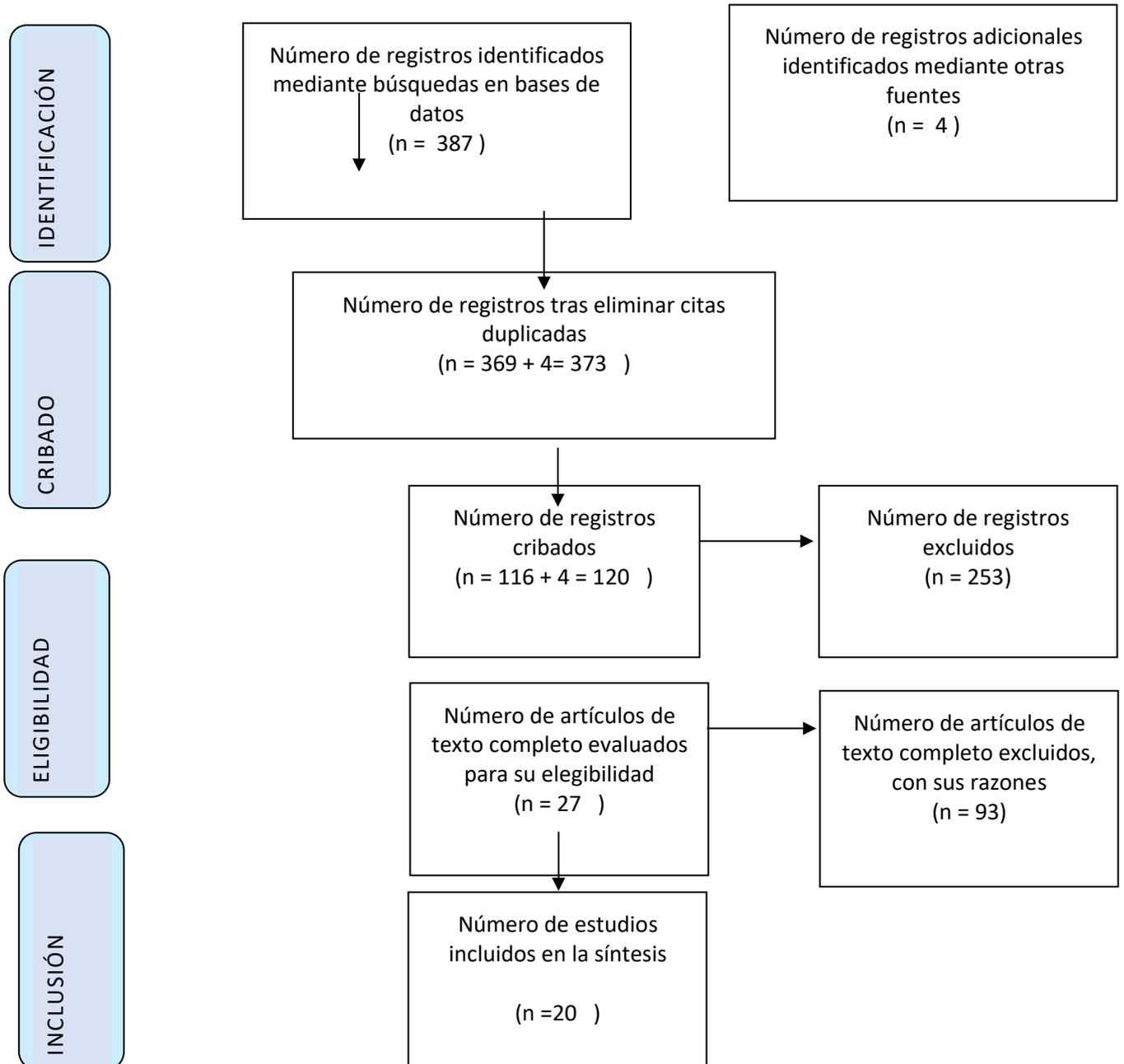
De los artículos encontrados al realizar la búsqueda, se eliminaron los artículos duplicados en las diferentes bases de datos consultadas. Seguidamente, se realizó una lectura de los resúmenes, excluyendo así los documentos que no trataban del ámbito educativo, así como aquellos realizados antes del año 2000 con el fin de eliminar propuestas no actualizadas u obsoletas.



PRISMA 2009 diagrama de Flujo

Figura 2.

Diagrama de flujo del método de búsqueda y selección de referencias de la revisión sistemática.



3. 4 CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN

Los criterios que se han seleccionado para la inclusión de documentos en la muestra final de artículos a revistar han sido los siguientes:

- Artículos publicados a partir del año 2000
- Artículos publicados en revistas indexadas en bases de datos como Scopus, Psycinfo y Dialnet
- Artículos publicados en inglés y castellano
- Las palabras claves para realizar las búsquedas son las que se plasmen en “Palabras claves” correspondientes al resumen de la presente revisión
- Documentos que, a través de “booleano” contengan la información de búsqueda en el título y no a lo largo del documento a analizar
- Disponer del texto completo

De igual modo, los criterios de exclusión de los trabajos han sido los siguientes:

- Documentos publicados con anterioridad al año 2000.
- Documentos con acceso restringido y que no están completos
- Documentos que no están en castellano o inglés
- Artículos donde la muestra principal de estudio es en adultos

3.5 CRITERIOS DE BÚSQUEDA

Los criterios de búsqueda han sido seleccionados según el idioma, castellano e inglés y según palabras clave.

Tabla 1. Combinación de palabras clave en las bases de datos

Base de datos	Combinación de palabras clave
Dialnet	(“Acoso” OR “Bullying” OR “NEAE” OR “Necesidades especiales” OR “Maltrato infantil” OR “TEA” OR “Autism”)
Scopus	(“Bullying” AND “Special needs” AND “Abuse of power” AND “School harassment” AND “Child abuse” AND

	“TEA” AND “Autism”)
Psycinfo	“Bullying” OR “Special needs” OR “Abuse of power” OR “School harassment” OR “Child abuse”) OR “TEA” OR “Autism”)

Una vez realizadas dichas búsquedas, se han recogido un total de 320 artículos entre las bases de datos expuestas anteriormente que hacían referencia a los criterios planteados.

Tras esta primera selección, se seleccionan un total de 20 artículos, en función de la relevancia para la revisión.

4. RESULTADOS

En este apartado se recogen los resultados de la revisión sistemática en función de los objetivos. (Ver tabla 1). Para analizar los resultados vertidos en la producción bibliográfica incluida en la presente revisión se han creado tres categorías de análisis: a) Incidencia del acoso escolar en alumnado con NEAE/TEA; b) Consecuencias del acoso en el alumnado; c) Agentes externos: Familia y centro educativo; y d) programas de acoso escolar

Tabla 1. Artículos sobre acoso escolar y Necesidades específicas de apoyo educativo

Año	Autor	País	Muestra	Edad	Etapa educativa	Instrumentos/procedimiento	Hallazgos Principales	Categoría de análisis
2016	Vázquez, M. U.	Venezuela	7 estudiantes con TEA	6 a 12 años	Educación primaria	Entrevistas Notas de campo	El acoso escolar es un factor limitante en la inclusión educativa de niños con TEA. -Necesidades de campañas de concienciación en los centros	Incidencia del acoso escolar
2010	Rodríguez, J. M. H., & van der Meulen, K.	España	21 alumnos con síndrome de Asperger o Autismo y 419 alumnos sin discapacidad	13 a 21 años	Educación Secundaria y bachillerato	Cuestionario	-Hay más incidencia de acoso en el alumnado con algún tipo de discapacidad. -Casi un 70% es consciente del maltrato que sufren, pero hay un porcentaje significativo que hace una percepción inadecuada. -El acoso constituye una de las mayores barreras para el progreso y participación del alumnado con autismo	Incidencia de acoso escolar
2003	del Barrio, C., Almeida, A., van der Meulen, K., Barrios, A., & Gutiérrez, H.	España y Portugal	120 niños y niñas	9, 11 y 13 años	Educación Primaria y Secundaria	-Narración gráfica - Entrevista	Se atribuyen diferentes emociones según la perspectiva de violencia. -Atribuyen Emociones de alegría u orgullo a quienes agreden - Muchos de los participantes no saben cómo solventar una relación de maltrato	Consecuencias del acoso en el alumnado con TEA

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER
ACOSO ESCOLAR EN ALUMNADO CON TRASTORNO DE ESPECTRO AUTISTA:
UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

2008	Barrio, C. D., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., Barrios, Á., & de Dios Pérez, M.	España	3.000 estudiantes (en dos puntos de tiempo: 1999 y 2006)	12 a 16 años	Educación secundaria	Cuestionario	-Las agresiones verbales son la forma más común de acoso. -Los porcentajes de observadores son más altos que los de víctimas y agresores	Manifestaciones de acoso en el alumnado con TEA
2016	Cook, A., Ogden, J., & Winstone, N	Reino Unido	11 niños y niñas con autismo y 9 de sus madres	11 a los 17 años	Educación Primaria y secundaria	Entrevista semiestructurada	-Las madres se muestran más reflexivas sobre el acoso y los niños/as más objetivos, aunque las opiniones generalmente coincidían. -Los relatos de mayor intimidación provenían de las madres, ya que algunos de los hijos o hijas parecían haber bloqueado los recuerdos o estaban confundidos con los detalles.	El papel de los agentes externos: Familia y centro educativo
2016	Bradley, R.	Reino Unido	12 estudiantes con autismo y 36 estudiantes sin discapacidad	11 a 12 años	Séptimo grado (Curso inglés)	Cuestionario	La participación del alumnado en programas de prevención en las horas de tutoría mejoró la autoestima y reducción del acoso escolar. Hubo una reducción significativa en el nivel de bullying experimentado por los estudiantes durante el período del programa. Las razones variaron según la perspectiva de los estudiantes. Algunos de los factores es que se sintieron respaldados por los compañeros, una mayor concienciación por parte de los acosadores y el	Programas de acoso escolar

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER
ACOSO ESCOLAR EN ALUMNADO CON TRASTORNO DE ESPECTRO AUTISTA:
UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

							protocolo establecido en el centro.	
2019	González Alba, B., Cortés González, P., & Mañas Olmo, M.	España	TEA: 28 Familias con hijos o hijas con TEA: 22	5 a 34 años	TEA: Educación primaria y secundaria	Encuesta Ad Hoc Escala con patrón de doble ciego	<p>- En relación con los sentimientos y sensaciones encontramos que un 54% (14) de los sujetos con TEA han mostrado actitudes de nerviosismo, inquietud y ansiedad al acudir al colegio, de los cuales 8 (30%) no entendían la situación que estaban viviendo, como dato preocupante aparece una persona (3%) que se ha planteado el suicidio a lo largo del periodo en el que ha sufrido acoso escolar.</p> <p>La ansiedad, la depresión, el pensamiento en el suicidio o las conductas de evitación hacia el centro educativo son conductas que los sujetos que han sufrido acoso escolar han mostrado.</p>	Consecuencias del acoso
2009	Baydik, B., & Bakkaloglu, H.	Turquía	1090 estudiantes : 96 con NEAE	8 a 11 años	Educación primaria (2º a 5º curso)	Test sociométricos de calificación y nominación de pares.	<p>-Para los alumnos con necesidades especiales, la competencia académica y la apariencia física fue vista como predictores de aceptación social.</p> <p>- Se afirma que las habilidades sociales tienen una gran importancia para prevenir problemas de conducta y fracaso académico.</p> <p>-Necesidad de más investigaciones de cómo se</p>	Incidencia del acoso escolar

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER
ACOSO ESCOLAR EN ALUMNADO CON TRASTORNO DE ESPECTRO AUTISTA:
UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

							vinculan las habilidades sociales a problemas de comportamiento y logros académicos.	
2014	Monjas, M. I., Martín-Antón, L. J., García-Bacete, F. J., & Sanchiz, M. L.	España	1351 estudiantes , 253 presentan NEAE	6 a 7 años	Educación primaria (1º curso)	Cuestionario de nominaciones sociométricas entre iguales Puntuacion sociometrica de los iguales Escala de victimización	Los resultados arrojan que los alumnos con NEAE son más rechazados y tienen peor reputación social que sus iguales sin NEAE. -La percepción que tiene el profesorado sobre la competencia social de su alumnado, es menor en aquellos con NEAE siendo esta diferencia altamente significativa - El alumnado con NEAE es objeto fácil para el acoso porque no tiene red de apoyo social en el grupo; no tiene amigos o tiene muy pocos y suelen ser otras víctimas u otras colegas también con dificultades que no pueden ayudarles.	Incidencia del acoso escolar / Programas de acoso escolar
2010	Avramidis, E.	Reino Unido	566 alumnos y alumnas (Apróxima damente 1 de cada cinco había sido identificad		5º y 6º grado	Entrevistas individuales Técnica sociométrica redondeada: Mapeo cognitivo social (SCM)	Los resultados del SCM arrojaron la identificación de 119 grupos de pares dentro de las clases objeto de estudio. El número de grupos de compañeros por clase varió de tres a nueve mientras que el tamaño era de dos a diez estudiantes. Como era de esperar, los grupos estaban compuestos por estudiantes del mismo sexo. Los alumnos con NEAE siguen siendo menos	Incidencia del acoso escolar

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER
ACOSO ESCOLAR EN ALUMNADO CON TRASTORNO DE ESPECTRO AUTISTA:
UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

			o con NEAE)				aceptados y pueden experimentar una mayor soledad que sus compañeros sin NEAE pero que son rechazados también.	
2013	Carmona, A. M., & Alamillo, R. D. R.	España	627 alumnos y alumnas: 50 con NEAE Y 19 con NEE	12 y 20 años	Educación secundaria en centros públicos	European Bullying Questionnaire (EBQ)	<p>Se aprecia que el porcentaje más alto de víctimas corresponde al alumnado con NEE (38,9% vs 24,4% entre los NEAE)</p> <p>El doble rol, aquellos alumnos que son al tiempo víctimas y agresores de sus iguales, resultó del diez por ciento en la muestra global, del 13,3% entre los NEAE y del 5,6% entre los NEE.</p> <p>Los resultados confirman igualmente, como se venía señalando, que los alumnos no implicados en <i>bullying</i> perciben mejor clima escolar que los que están sufriendo o ejerciendo este problema.</p>	Incidencia del acoso escolar
2014	Garaigordobil, M., & Oñedarra, J. A.	España	88 miembros equipo directivo de educación primaria y	No relevante	Educación primaria y secundaria	Cuestionario	<p>Los resultados muestran que los profesores y profesoras en ESO llevan a cabo un nivel superior de actuaciones cuando observan situaciones de acoso frente al profesorado de EP.</p> <p>En relación a las actuaciones del profesorado en la red pública y privada, se constata la existencia de diferencias significativas en 4 tipos de</p>	El papel de los agentes externos: familia y centro educativo

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER
ACOSO ESCOLAR EN ALUMNADO CON TRASTORNO DE ESPECTRO AUTISTA:
UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

			81 miembros de equipos directivos de ESO				actuaciones: se constatan puntuaciones significativamente superiores en la red privada en actuaciones tales como: se habla a solas con los implicados (98,1% - 90,6%), se habla sobre el tema con la familia (91,7% - 62,4%), se redacta un parte (57,2% - 42,4%), y se propone expediente al Consejo Escolar (11,9% - 8,3%).	
2016	Duggins, Kuperminc, Henrich, Smalls-Glover y Perilla	EE.UU.	373	7 a 10 años	Educación Primaria	Encuestas anuales	La importancia de la cercanía que muestre la familia actúa como un factor protector contra el acoso escolar	El papel de los agentes externos: familia y centro educativo
2017	Murphy, Laible y Augustine (2017)	EE.UU	148	16 a 17 años	Educación secundaria	Encuesta	Las personas con apego seguro a sus padres tienen menos probabilidad de ser víctimas de bullying	El papel de los agentes externos: familia y centro educativo
2018	Hwang, S., Kim, Y. S., Koh, Y. J., & Leventhal, B. L.	Corea	12.320 personas; 169 alumnos con TEA	7 a 12 años	Educación primaria	Escala BASC-2 PRS	Los niños con TEA tienen dificultades considerables en las interacciones sociales recíprocas junto con una discapacidad en las habilidades de comunicación social.	Incidencia del acoso escolar

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER
ACOSO ESCOLAR EN ALUMNADO CON TRASTORNO DE ESPECTRO AUTISTA:
UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

2018	Hwang, Y. S., Dillon-Wallace, J., Campbell, M., Ashburner, J., Saggers, B., Carrington, S., & Hand, K.	Australia	490	11 a 16 años	Educación secundaria	Viñetas sobre acoso escolar	Los estudiantes eran conscientes sobre el acoso que sufrían aportando respuestas sobre el mismo.	Consecuencias del acoso escolar
2007	Frostad, P. y Pijl, SJ	Noruega	989 alumnos y 20 docentes	9 a 13 años	Educación primaria (4º a 7º)	Nominación de pares (técnica sociométrica) Cuestionario para docentes	Los resultados muestran que del 20% al 25% de los alumnos con necesidades especiales no están socialmente incluidos en su grupo de pares. Una explicación de las dificultades que tiene el alumnado con NEAE para relacionarse es la existencia de insuficientes habilidades sociales.	Incidencia del acoso
2005	Fekkes, M., Pijpers, FI y Verloove- Vanhorick, SP	Holanda	2766 alumnos	9 a 11 años	Educación primaria	Cuestionario	-Se encuentra que el acoso de forma reiterativa está asociado con niveles más altos de depresión y trastornos emocionales -El estrés derivado de la intimidación tiene una afluencia negativa en la salud de los niños. -Los estudios indican que las víctimas y los acosadores tienen características que los distinguen de los niños que no participan en comportamientos de acoso.	Consecuencias del acoso en el alumnado
2011	Cava, M. J. (2011)	España	1795	11 a 18	Educación	Cuestionario de	-Los resultados indican que las víctimas que	El papel de las familias y

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER
ACOSO ESCOLAR EN ALUMNADO CON TRASTORNO DE ESPECTRO AUTISTA:
UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

			adolescentes	años	primaria y secundaria	victimización escolar (Basado en la Escala multidimensional y cuestionario de experiencias sociales)	tenían una relación más cercana a sus padres, profesores e iguales, mostraban mejor ajuste psicológico que las víctimas con peor calidad en estas relaciones	los docentes
2008	Minton, SJ y O'Moore, AM	Irlanda	527 alumnos		Educación primaria (3º y 4º)	Cuestionario	Reducción significativa tras la implementación de un programa "antibullying": Se muestra que, de las seis categorías de participación de los alumnos acosados, se obtuvieron reducciones en cinco después de realizar el programa	Programas acoso escolar

A la vista del análisis de los estudios propuestos, se pueden concluir los siguientes resultados principales:

1. Existe una mayor incidencia de acoso en alumnado con NEAE
2. El alumnado con NEAE, en concreto TEA, no dispone de las herramientas necesarias para solventar el acoso escolar
3. Existen deficiencias en cuanto a prevención del acoso en los centros escolares
4. Las familias y el centro poseen un papel importante en la prevención
5. La inclusión del alumnado con NEAE mediante dinámicas que promuevan actitudes de tolerancia y respeto en el grupo clase tiene un impacto positivo frente al acoso

5. DISCUSIÓN

El objetivo principal de este trabajo era conocer la literatura existente entre todas las investigaciones seleccionadas, donde el denominador común es el acoso del alumnado con NEAE, en especial aquellos con Trastorno del Espectro Autista entre el año 2000 y 2020.

A partir de este objetivo se ha constatado una producción creciente sobre estudios de acoso escolar, sobre todo, como se puede apreciar, a lo largo de la última década. A pesar de la producción sobre acoso es un tema en auge, desafortunadamente por la incipiente presencia de acoso en las aulas.

En relación con el primer objetivo planteado, *conocer la incidencia del acoso al alumnado con NEAE/TEA*, a la luz de los resultados se ha constatado que poseer algún tipo de discapacidad supone un elemento de notable relevancia para ser víctima de acoso en la etapa educativa. El alumnado con NEAE son más propenso a ser víctimas de acoso escolar frente al resto de grupo-clase. En concreto el 46,3% de los niños y niñas con TEA sufre algún tipo de bullying: acoso verbal, acoso físico, acoso relacional o exclusión social.

Los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo son menos aceptados y más rechazados que sus pares sin necesidades especiales, esta evidencia se muestra en la revisión de la literatura existente (Baydiky Bakkaloglu

2009, Monjas, Martín-Antón, García-Bacete, y Sanchiz, 2014).

Los resultados arrojados por estos últimos autores van en sintonía con los realizados por Frostad y Pijl (2007) donde se muestra que el alumnado con NEAE son menos populares, tienen menos amigos y participan con menos frecuencia como miembros en un subgrupo. En comparación con sus compañeros, estos alumnos están sobrerrepresentados en categorías de riesgo de sufrir acoso con un favor de dos a tres. Asimismo, la investigación realizada pone de relieve que el alumnado con NEAE experimentan dificultades para comunicarse y comprender a sus compañeros, especialmente aquellos con autismo, problemas de conducta y deficiencias intelectuales.

Tras estudios como el realizado por Monjas, Martín Antón. entre otros, evidencian que el alumnado con NEAE en relación con sus compañeros de clase sin NEAE, tienen una peor reputación social, se autoperciben más negativamente, se sienten víctimas de malos tratos y se consideran menos competentes por sus profesores. Asimismo, se constata que la espiral de rechazo para el alumnado con NEAE es un fenómeno grupal: En un inicio, por sus características o su falta de habilidades sociales, pone de relieve conductas que molestan o irritan al resto del grupo y reaccionan con rechazo y exclusión de manera explícita.

A su vez, este rechazo origina que el alumno reaccione de forma agresiva o autoaislándose logrando así intensificar las conductas de desagrado y exclusión. En esta espiral, el niño va adquiriendo una mala reputación en el aula acentuando conductas de evitación, culminando en un rechazo grupal. El que el grupo de alumnado con NEAE tenga esta imagen de agresivos, raros y con pocas habilidades sociales en su aula de pertenencia es un claro factor de riesgo de que se mantenga su estatus de rechazo y exclusión (García-Bacete et al..2010; Gest, Ruli-son, Davidson, Welsh y Domitrovich, 2008).

En cuanto a las diferencias en victimización entre el alumnado con y sin NEAE los resultados afirman que esta población experimenta y siente exclusión, humillación y ostracismo por parte de sus iguales. Asimismo, como detallan autores como Bierman (2004) los niños rechazados son los menos sociables y prosociales, los más agresivos-disruptivos y los más aislados. (Frederikson, 2010, y Frederikson et al., 2007, entre otros).

En este sentido, Del Barrio y Van del Meulen (2016) subrayan que el alumnado con NEAE es un colectivo frágil frente al abuso físico y psicológico, donde sus herramientas de defensa son el aislamiento social convirtiéndolos así en excluidos del grupo clase.

En relación con *las consecuencias del acoso*, podemos señalar que, el acoso escolar genera en los alumnos con TEA emociones y sentimientos negativos como pueden ser inadaptación e inadecuación al entorno escolar y que, en muchas ocasiones, conllevan a un aislamiento y exclusión social. Estudios realizados a través de viñetas graficas donde las imágenes dejan un margen para la interpretación donde podrían asociarlo con situaciones reales, la mayoría de los participantes describe lo que pasa en las viñetas como una relación de maltrato (87,5%).

De la misma manera, cabe destacar que cuando piensan en qué siente la victima, se tiende a citar las mismas emociones: rechazo (55%), tristeza (49%) y en menor medida, vergüenza y miedo (13%). Como dato relevante, los participantes parecen compartir y conocer lo que siendo la victima, pero a la hora de empatizar con el agresor conocen lo que siente, pero no lo comparten.

Otros estudios analizados, constataban que los sentimientos encontrados en alumnos con TEA eran actitudes de nerviosismo, inquietud y ansiedad al acudir al centro, de los cuales un 30% de la muestra realizada no entendían la situación a la que se enfrentaban.

Tal como vemos en Monjas (2016) a raíz de las conductas agresivas se manifiestan actitudes de baja competencia relacional y emocional y un autoconcepto negativo influyendo todo ello en su autoimagen y en las expectativas y creencias de sus docentes y compañeros, con respecto a su reputación conductal.

Del Barrio y Van del Meulen (2016) detallan que entre las consecuencias del maltrato podemos encontrar efectos negativos a corto y largo plazo. Los efectos negativos se muestran tanto en el funcionamiento psicológico; baja autoestima, sentimientos de soledad, ansiedad, tristeza, depresión y pensamientos o intentos de suicidio.

Así, Fekkes, Pijpers y Verloove-Vanhorick (2004) encontraron una presumible relación entre victimización y síntomas somáticos entre los que se destacan dolor de cabeza, dolor abdominal, insomnio o falta de apetito.

Como se refleja en la tabla, el artículo de los citados autores evidencia de que ser víctimas de problemas de salud mental. Las víctimas generalmente tienen una autoestima más baja frente a los que no son víctimas de acoso, suelen ser menos asertivas, presentan altos niveles de ansiedad y retraimiento y tienen a tener calificaciones más bajas.

En relación con el tercer objetivo, *Analizar el papel de las familias y agentes educativos*, hemos encontrado cuatro artículos que nos aportan información y datos sobre la importancia que tienen en los discentes. El alumnado con apego seguro a sus progenitores tiene menos probabilidades de ser víctimas de acoso. Tras el estudio con una muestra total de 148 adolescentes se arrojaron resultados que indicaban que un apego es un factor de protección potencial contra la intimidación.

Otro estudio como el realizado en EE. UU. concluyó que una alta conexión familiar estaba vinculada a un menor nivel de acoso, siendo la familia un apoyo efectivo para reducir el riesgo. Es por ello, que se destaca la importancia de crear un apego seguro y ser un respaldo para los jóvenes frente al acoso escolar, compensando así los efectos negativos del bullying.

De igual modo, el apoyo que brindan la familia y los iguales durante la etapa escolar parece trascendental para bloquear los estragos del maltrato sufrido a largo plazo (Isaacs et al (2008).

Cava (2011) expone que, tras el estudio realizado, los resultados obtenidos apoyan claramente la importancia del entorno social de cara al ajuste psicológico de las víctimas. De esta manera, los resultados indican que también la importancia de estas relaciones afecta en el mayor o menor impacto tenga en la situación vivida para el discente.

Del mismo modo, Murphy, Laible y Augustine (2017) encontraron evidencias en su estudio sobre el apego seguro de los progenitores indicando una menor probabilidad de ser víctimas de acoso. Tras la muestra realizada con ciento cuarenta y ocho adolescentes los resultados evidenciaron que un apego seguro puede ser un factor de protección frente al bullying.

Asimismo, Duggins et al. (2016) afirman que la alta conexión familiar y la pertenencia o cercanía a la escuela estaban vinculadas a un menor nivel de agresión,

independientemente de la victimización. Los apoyos que puedan ofrecer las familias resultan efectivos para reducir el riesgo de agresión, es por ello por lo que se resalta el papel trascendental de las familias en este estudio.

Finalmente, en relación con el cuarto objetivo, *Programas de acoso escolar*, se han escogido dos artículos de los cuales se desprende lo siguiente: Minton y O'Moore (2008) resaltan que tras la implementación de un programa para la prevención de acoso escolar se constató una reducción de seis a cinco en la incidencia de acoso en alumnado intimidado y acosado en los últimos tres meses. De la misma manera, se constata la importancia de la formación de los profesionales de la educación ya que, durante la implementación del programa, trabajaron profesionales previamente formados con herramientas que les permitieron dotar al programa de un enfoque enriquecedor y práctico, denotando así, la importancia de la formación para paliar el acoso.

Asimismo, Bradley (2016), afirma que tras las directrices que se postulan en su propuesta de intervención, de llevarse a cabo, habría una reducción del acoso en el alumnado con autismo a través de intervenciones de manera personalizada para cada individuo en función de sus necesidades.

La necesidad de formación del profesorado se hace denotar en los artículos escogidos, no sólo para tomar conciencia de la influencia que tienen sobre los discentes, sino también, de la proyección de dinámicas de aula y creación de contextos y redes de apoyo para el alumnado que sufre acoso.

García Bacete et al., (citado en Monjas et al., 2014) remarca la conveniencia que de las actuaciones frente al acoso se hagan dentro de un marco de planes de mejora de convivencia y de promoción de relaciones entre iguales de calidad, integrando la prevención y la intervención dentro del currículo y de las rutinas escolar y, por ende, con el protagonismo del profesorado y los profesores de apoyo.

De la misma forma, Monjas et al., (2014), propone la intervención universal con el grupo-clase a través de programas socioemocionales, metodología cooperativa, erradicación de sesgos reputacionales, potenciación de la amistad y establecimiento de

redes de ayuda entre iguales, y también la intervención mas especifica con los alumnos con NEAE y con los rechazados.

6 6 CONCLUSIONES

“Uno de los momentos en que la ineptitud social resulta más dolorosa y explícita es cuando el niño trata de acercarse a un grupo de niños para jugar. Y se trata de un momento especialmente crítico porque entonces es cuando se hace patente públicamente el hecho de ser querido o de no serlo, de ser aceptado o no”.

Goleman, 2001

Tal y como se ha podido constatar a lo largo de la presente revisión, el fenómeno del acoso escolar es palpable en la inmensa mayoría de los centros educativos, por lo que recibe atención por parte de los investigadores con el objetivo de ahondar más en dicha problemática.

A modo de metáfora, la obra maestra de William Golding, “El señor de las moscas”, tiene una relación paralela o una interpretación relacionada con el tema en cuestión del presente Trabajo de Fin de Máster: El acoso al más débil.

En la lectura de Golding, se dan a conocer unos personajes que, a su vez, encontramos en todas las aulas: El líder, el débil y por ende: el acosado y los espectadores. A su vez, todo esto acontece en un escenario donde se construyen jerarquías en las que algunos resultan súbditos, otros se postulan como figuras de poder y donde en muchas ocasiones la agresividad humana se practica en colectividad.

Otro aspecto relevante de la obra y si bien está relacionado con una emoción presente en el alumno acosado es el miedo, el cual es el móvil de esta trama, que si bien funciona como protección también sitúa a los más indefensos (véase la relación con el alumnado con TEA) en una posición de vulnerabilidad extrema.

Finalmente, frente a esta problemática, se hace necesaria una detección temprana del acoso y, por ende, un plan estratégico enmarcado dentro del proyecto educativo del centro donde se encuentre involucrada toda la comunidad educativa. Asimismo, es necesario tomar conciencia desde edades tempranas de los efectos que causa el acoso en los compañeros, siendo necesario establecer herramientas que promuevan la empatía y comportamientos prosociales entre todos los miembros del centro.

7.7 LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

Para finalizar, es de resaltar las principales dificultades y limitaciones con las que nos hemos encontrado a lo largo de la revisión.

El análisis de los resultados muestra que hay una escasez e insuficiencia en cuanto a programas y a su transparencia, puesto que en la mayoría de los documentos consultados no se mostraban evaluaciones o propuestas de mejora.

Tras la conclusión de esta investigación, se aprecia la necesidad de desarrollar propuestas para paliar el acoso escolar o bullying con el fin de que el alumnado con cualquier tipo de necesidad específica de apoyo educativo pueda desarrollarse plena e integralmente en el entorno educativo y también fuera del mismo.

Asimismo, sería significativo que se pudieran trabajar sobre datos que evidencias en qué tipos de necesidades o recursos necesita cada centro para trabajar en base a la problemática existente.

Tras analizar la bibliografía, existe un amplio número de artículos en lengua inglesa, por lo que se necesita conocer la terminología en otros idiomas para acceder a una mayor riqueza de artículos en las bases de datos, ya que, si se excluyen los documentos en lengua no inglesa dentro de los criterios de exclusión, estamos desechando una amplia y extensa bibliografía.

88. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

Tras la revisión sistemática realizada y una vez consultados diferentes documentos sobre la relación entre acoso y necesidades específicas de apoyo educativo, se desprende la necesidad de formación al profesorado a través de un programa de prevención del acoso escolar, facilitándoles herramientas para la prevención a través de diferentes dinámicas o metodologías de trabajo.

Igualmente, sería recomendable un programa de prevención del acoso escolar destinado al alumnado. Para ello podríamos implantarlo previamente a un grupo experimental usando otro como control y poder ver así unos resultados más fiables. Una vez dispongamos de los resultados y de ser positivos se implantarían en el resto de las aulas o centros.

Asimismo, tras los artículos consultados, no cabe duda alguna de que el papel de las familias frente al acoso es trascendental, denotando la necesidad de crear y aplicar programas o talleres para familias sobre prevención y resolución de estos conflictos.

Finalmente, otra propuesta sería que dentro del Plan de Convivencia de cada centro se exigiese un plan o protocolo a seguir frente al acoso escolar.

Los resultados reflejados en este trabajo de fin de máster nos llevan a plantear un estudio en profundidad sobre el acoso con el objetivo de indagar más sobre esta temática y dar así la mejor respuesta en un aula.

9 BIBLIOGRAFÍA

Las referencias marcadas con asterisco forman parte de la revisión sistemática y están incluidas en la tabla 1

*Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004). Patterns of close relationships and socioemotional and academic adjustment among school-age children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1), 12-19.

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

*Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: peer group membership and peer-assessed social behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 413-429.

*Bacete, F. J. G., Lagares, I. J., Tinoco, M. V. M., Casares, M. I. M., García, I. S., Coll, P. F., ... & RUÍZ, M. L. S. (2013). Aulas como contextos de aceptación y apoyo para integrar a los alumnos rechazados. *Apuntes de psicología*, 31(2), 145-154.

*Barrio, C. D., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., Barrios, Á., & de Dios Pérez, M. (2008). *Bullying and social exclusion in Spanish secondary schools: National trends from 1999 to 2006*.

- *Baydik, B., & Bakkaloglu, H. (2009). Predictors of Sociometric Status for Low Socioeconomic Status Elementary Mainstreamed Students with and without Special Needs. *Educational sciences: theory and practice*, 9(2), 435-447.
- *Bradley, R. (2016). 'Why single me out?' Peer mentoring, autism and inclusion in mainstream secondary schools. *British Journal of Special Education*, 43(3), 272-288.
- *Carmona, A. M., & ALAMILLO, R. D. R. (2013). Implicación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en bullying. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 183-190.
- *Cook, A., Ogden, J., & Winstone, N. (2016). The experiences of learning, friendship and bullying of boys with autism in mainstream and special settings: a qualitative study. *British Journal of Special Education*, 43(3), 250-271.
- *del Barrio, C., Almeida, A., van der Meulen, K., Barrios, A., & 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(1), 63-78.
- *Duggins, S. D., Kuperminc, G. P., Henrich, C. C., Smalls-Glover, C., & Perilla, J. L. (2016). Aggression among adolescent victims of school bullying: Protective roles of family and school connectedness. *Psychology of violence*, 6(2), 205.
- *Extremera, M. L. (2017). Acoso y maltrato en el autismo. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 1-17.
- *Frostad, P. y Pijl, SJ (2007). ¿Ser amigable ayuda a hacer amigos? La relación entre la posición y las habilidades sociales de los alumnos con necesidades especiales en la educación general. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (1), 15-30.
- *Garaigordobil, M., & Oñedarra, J. A. (2014). Los centros educativos ante el acoso escolar: actuaciones del profesorado, acciones sancionadoras y actividades de prevención. *Información Psicológica*, (99), 4-18.

*Hwang, S., Kim, Y. S., Koh, Y. J., & Leventhal, B. L. (2018). Autism spectrum disorder and school bullying: who is the victim? Who is the perpetrator? *Journal of autism and developmental disorders*, 48(1), 225-238

*Monjas, M. I., Martín-Antón, L. J., García-Bacete, F. J., & Sanchiz, M. L. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(2), 499-511.

*Rodríguez, J. M. H., & van der Meulen, K. (2010). el maltrato por abuso de poder en el alumnado con trastornos del espectro autista y sus efectos sobre la inclusión1. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual* Vo, 50(4), 1.

*Vázquez, M. U. (2016). Acoso escolar como factor limitante en la inclusión educativa de niños, niñas y jóvenes con trastornos del espectro autista. *Educación en Contexto*, 2, 296-312.

*Verger, A., Fontdevila, C., y Zancajo, A. (2017). The Privatization of Education: a political economy of Global Education Re- form. New York: *Teachers College Press*.

Avilés, J. M., Irurtia, M. J., García-Lopez, L. J., & Caballo, V. E. (2011). El maltrato entre iguales:" bullying". *Psicología conductual*, 19(1), 57.

Caballero, M. Á. A. (2003). La investigación etnográfica en el campo de la educación: Una aproximación meta-analítica (*Doctoral dissertation, Universidad de La Laguna*).

Cerezo Ramírez, F. & Rubio Hernández, F.J. (2017). Medidas relativas al acoso escolar y ciberacoso en la normativa autonómica española. Un estudio comparativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 113-126.

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.

Falla, D., & Ortega-Ruiz, R. (2019). Los Escolares Diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista y Víctimas de Acoso Escolar: una Revisión Sistemática. *Educational Psychology*, 25(2), 77-90.

Fekkes, M., Pijpers, FI y Verloove-Vanhorick, SP (2005). Acoso escolar: ¿Quién hace qué, ¿cuándo y dónde? Participación de niños, maestros y padres en el comportamiento de intimidación. *Investigación en educación sanitaria*, 20 (1), 81-91

Hamodi Galán, C., & Jiménez Robles, L. (2018). Modelos de prevención del bullying:¿ qué se puede hacer en educación infantil?. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 29-50.

Hwang, Y. S., Dillon-Wallace, J., Campbell, M., Ashburner, J., Saggors, B., Carrington, S., & Hand, K. (2018). How students with autism spectrum conditions understand traditional bullying and cyberbullying. *International Journal of Inclusive Education*, 22(4), 391-408.

Meca, J. S. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un meta-análisis. *Aula abierta*, 38(2), 53-64.

Pañuelo, I., & Oñate, A. A. (2007). Violencia Escolar en España: *Informe Cisneros* (2008).

Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG, The PRISMA Group (2009). *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement*.

Seligman, ME, Ernst, RM, Gillham, J., Reivich, K. y Linkins, M. (2009). Educación positiva: psicología positiva e intervenciones en el aula. *Oxford review of education* , 35 (3), 293-311

Servicio de prevención del acoso escolar del Gobierno de Canarias. Recuperado de:
Suárez-García, Z., Álvarez-García, D., Rodríguez, C., & de Lleida, U. (2020). Predictores de ser víctima de acoso escolar en Educación Primaria: Una revisión sistemática. *Rev. Psicol. Educ. Online Adv*, 15, 1-15.

Urra, J. (2018). *La huella del silencio. Estrategias de prevención y afrontamiento del acoso escolar*. Madrid: Morata.

Villalobos, B. Carrasco C., López, V., Bilbao, M.A., Morales, m., Ortiz, S., Olavarría, D., Ascorra, P. y Ayala del Castillo, A. (2014). Inclusión y violencia: Prevalencia de victimización entre pares en estudiantes que participan en Programas de Integración Escolar. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 8, 161-178.