

El acoso escolar en alumnado con Trastorno del Espectro Autista

Molina Franco, Elsa¹

Universidad de Murcia.

Resumen

Introducción: El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una afección altamente común en la actualidad cuyas características pueden ser determinantes en el acoso escolar, provocando un detrimento en la calidad de vida de los afectados. **Método:** El objetivo del presente estudio es realizar una revisión sistemática sobre la posible relación entre el padecimiento de TEA y el acoso escolar, para ello, tras un exhaustivo proceso de selección, se analizaron 12 artículos de un total de 509. **Resultados y discusión:** Los estudiantes con TEA son victimizados de forma significativamente superior a sus compañeros neurotípicos, siendo las principales consecuencias del acoso una mayor tasa de depresión y un rechazo manifiesto a asistir al centro escolar a edades más tempranas. No obstante, existen programas de prevención que pueden suponer un elemento esencial en la lucha contra el acoso escolar en alumnos TEA. **Conclusión:** El acoso escolar es un fenómeno frecuente en todos los centros educativos y supone un detrimento de la calidad de vida del alumnado, siendo necesario investigar y aplicar protocolos de prevención y lucha contra el bullying que permitan una educación totalmente inclusiva.

Palabras clave: autismo, acoso escolar, trastorno del espectro autista, TEA.

¹ elsamolinafranco@gmail.com; <https://www.um.es/>

Bullying in students with autism spectrum disorders

Abstract

Introduction: Autism Spectrum Disorder (ASD) is a highly common condition today, which characteristics can be decisive in bullying, causing a detriment in the quality of life of students. **Method:** The objective of this work is to carry out a systematic review of the relationship between suffering from ASD and bullying, 12 articles were analyzed out of a total of 509. **Results and discussion:** Students with ASD are victimized in a significantly higher way than their neurotypical peers, contracting higher rates of depression and expressing refusal to attend school at earlier ages. Nevertheless, there are prevention programs that take these student into account which could be an essential element in the fight against bullying. **Conclusion:** School bullying is a frequent phenomenon in all educational centers which causes a detriment in the quality of life of students, being necessary to investigate and apply protocols for prevention and fight against bullying that allow an inclusive education.

Key words: autism, bullying, autism spectrum disorder, ASD.

1. Introducción

El Trastorno del Espectro Autista (en adelante TEA) es quizás uno de los trastornos médicos más relevantes de la actualidad debido a la gran cantidad de personas que lo padecen. Las personas diagnosticadas con autismo se caracterizan por manifestar dificultades para comunicarse y establecer relaciones interpersonales según los códigos de conducta establecidos y por presentar patrones de conducta repetitivos e inflexibles (OMS, 2019), pudiendo manifestar dificultades de coordinación motora y torpeza (Frith, 2004). Teniendo en cuenta que las víctimas de acoso escolar suelen ser aquellas que por alguna característica personal difieren del resto y/o no cumplen los estándares de la sociedad, y el desconocimiento y descomprensión de lo que supone tener una discapacidad por parte de la mayoría de estudiantes, los alumnos/as con TEA se convierten en un blanco fácil al abuso (CERMI, 2019). Estos abusos provocan consecuencias negativas tanto a corto como a largo plazo sobre la calidad de vida de la víctima, afectando tanto a salud física y mental como a su rendimiento académico y vida social. Estos hechos suponen un impedimento al movimiento creado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 1994 sobre la

inclusión de los Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE) en las aulas ordinarias, reflejado en la Declaración de Salamanca de la Conferencia Mundial de UNESCO sobre NEE (UNESCO, 1994). Por este motivo es necesario analizar en profundidad el fenómeno del acoso escolar en el alumnado con TEA, con el fin de poder abordarlo adecuadamente, desarrollando y estableciendo planes de actuación y de prevención eficaces.

2. Objetivos

El principal propósito de este trabajo es recopilar, sintetizar y estructurar las aportaciones más relevantes de la literatura científica sobre la posible relación existente entre el padecimiento de TEA y el acoso escolar. Con el fin de alcanzar este objetivo general se plantean los objetivos específicos siguientes:

- Determinar si los estudiantes con TEA presentan una mayor predisposición a verse involucrados en situaciones de acoso escolar que sus compañeros neurotípicos.
- Analizar las principales consecuencias del acoso escolar en los alumnos con autismo y estudiar posibles métodos de prevención.

3. Método

3.1. Criterios de selección

Se ha realizado una revisión sistemática de la literatura científica publicada sobre el acoso escolar en alumnado con trastorno del espectro autista. Para ello se ha llevado a cabo una búsqueda exhaustiva de documentos relacionados con la temática a tratar y se han seleccionado y clasificado los artículos atendiendo a los criterios de selección que se muestran a continuación:

Criterios de inclusión

- Artículos científicos publicados en una fuente fiable.
- Artículos publicados entre el 2016 y 2022.
- Artículos redactados en inglés o en castellano.
- Artículos cuya muestra esté formada por personas mayores de 6 años y menores de 18.

Criterios de exclusión

- Artículos de revisión.
- Artículos que no permitan el acceso a su lectura completa.
- Artículos cuyo contenido no guarde relación con el objetivo general y/o los objetivos específicos de este trabajo.

3.2. Criterios de búsqueda y recogida de la información

La búsqueda y selección de artículos se realizó a través de las bases de datos PubMed, SciELO, ÍNDICES CSIC y Apa PsyArticles mediante la utilización de la frase booleana (autism) or (ASD) or (autistic) or (asperger) and (bullying) or ("school inclusion") or ("school integration") y su equivalente en castellano (autismo) or (TEA) or (asperger) and ("acoso escolar") or ("inclusión escolar") or ("integración escolar") encontrándose un total de 509 artículos. A continuación, en la Figura 1, se muestra en detalle el proceso de selección empleado para reducir el número de artículos hasta alcanzar los 12 incluidos en el presente estudio.

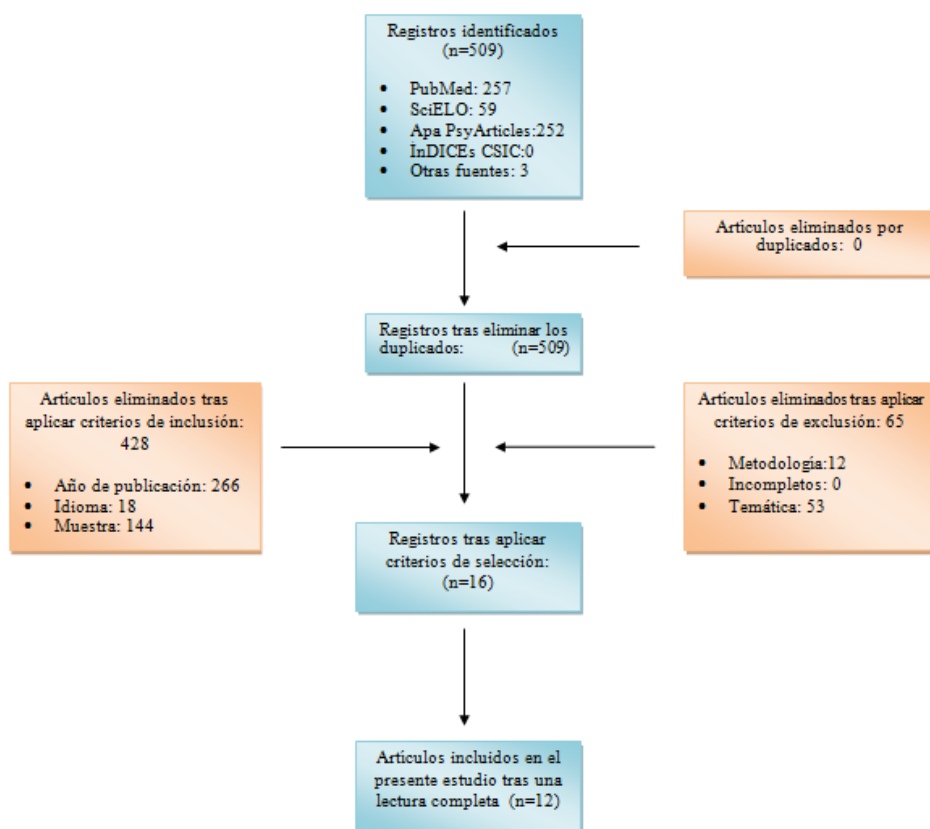


Figura 1. Resultados de la extracción de datos de los estudios incluidos.

Nota: Elaboración propia.

4. Resultados

Una vez seleccionados los artículos a analizar se procedió a codificar las variables y extraer los datos relevantes de cada uno de ellos.

4.1. Incidencia de acoso escolar en TEA, características que lo determinan y roles más frecuentes

Al comparar estudiantes diagnosticados con TEA con estudiantes neurotípicos se pone de manifiesto que los primeros se ven involucrados en situaciones de acoso escolar con mayor frecuencia (Campbell et al., 2017; Schrooten et al., 2016).

Cook et al. (2016) llevaron a cabo un estudio descriptivo mediante la utilización de entrevistas semiestructuradas con el fin de conocer las experiencias en el aprendizaje, la amistad y el acoso escolar en niños con autismo. Para ello utilizaron una muestra de 11 estudiantes (6 asisten a aulas ordinarias y 5 a aulas especiales) y 9 de sus madres. De los 11 niños se determinó que 5 de ellos habían sido victimizados (4 de ellos escolarizados en aulas ordinarias), victimización que podía verse exacerbada por factores de riesgo, dependientes tanto de las características propias del autismo como de la escuela, y que podían ser mejoradas a través de factores de protección internos o externos (véase Figura 2 y 3).

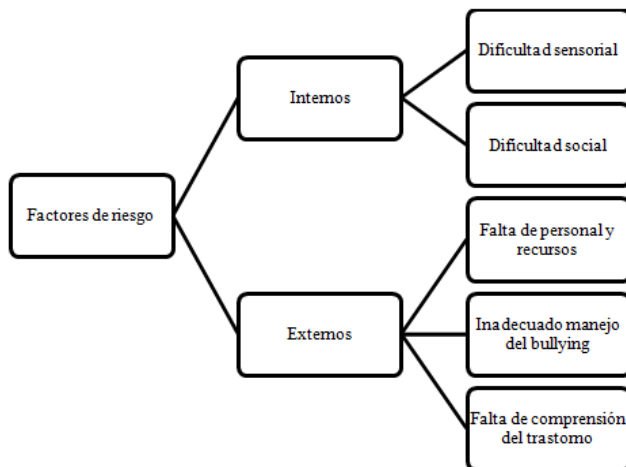


Figura 2. Factores de riesgo al bullying en escolares con trastorno del espectro autista.

Nota: elaboración propia a partir de los datos recabados por Cook et al., (2016).

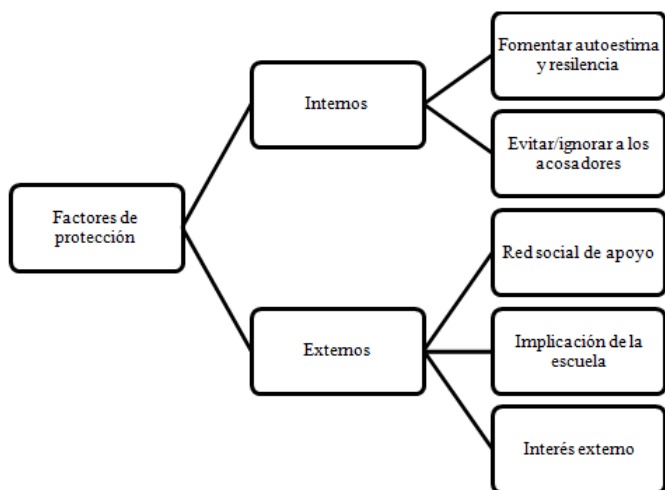


Figura 3. Factores de protección al bullying en escolares con trastorno del espectro autista.
 Nota: elaboración propia a partir de los datos recabados por Cook et al., (2016).

Asimismo, un estudio transversal realizado en Australia por Bitsika et al. (2020) determinó que 57 de los 67 (85,1%) estudiantes diagnosticados con TEA y escolarizados en aulas ordinarias que participaron en el estudio reconoció, a través de un cuestionario, haber sido víctima de acoso durante el último año escolar, encontrándose como factor de riesgo el manifestar comportamientos restrictivos y repetitivos ($p=0.008$) no demostrándose una relación significativa entre el acoso y las dificultades sociales y/o de comunicación ($p=0.088$) (Bitsika et al., 2020).

Campbell et al. (2017) analizaron el acoso escolar en 208 estudiantes mediante un estudio caso-control emparejado con el fin de evaluar las diferencias entre estudiantes neurotípicos (104) y estudiantes con TEA (104). De esta forma puso de manifiesto que el porcentaje de alumnos con autismo víctimas de acoso escolar en las aulas ordinarias supera de forma significativa al porcentaje de alumnos con desarrollo típico (TEA, 64.9%, neurotípicos, 37.5%, $p<0.001$), así como la frecuencia con la que sufren los abusos. Esto se traduce en un mayor acoso tanto físico como verbal y social (véase Figura 4).

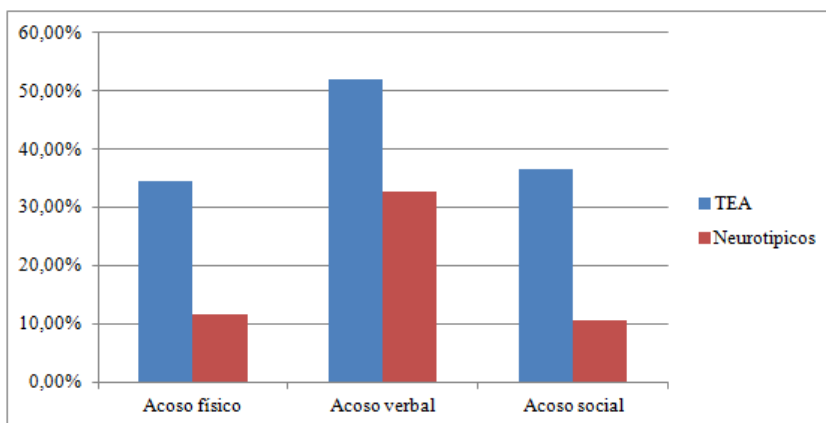


Figura 4. Comparativa del abuso físico, verbal y social en aulas ordinarias sufrido por estudiantes con trastorno del espectro autista y estudiantes neurotípicos.
 Nota: elaboración propia a partir de los datos recabados por Campbell et al., (2017).

Por otro lado no se observaron diferencias significativas en el padecimiento de cyberbullying, ni en el desempeño del papel de acosador, lo que significa que los estudiantes con autismo ejercen el bullying con la misma frecuencia que sus compañeros neurotípicos (Campbell et al., 2017).

En la misma línea de estudio Schrooten et al. (2016) analizó las características del acoso escolar comparando la implicación y los roles manifestados por estudiantes con TEA con los expresados por estudiantes de desarrollo típico. Para ello utilizó una muestra de 1.003 estudiantes, 743 neurotípicos y 260 diagnosticados con autismo y escolarizados en educación especial. Los resultados de este estudio realizan una distinción entre alumnos y alumnas y de ellos destaca lo siguiente:

- Tanto los alumnos como alumnas con TEA presentan una participación significativamente mayor en el acoso escolar que sus compañeros neurotípicos, siendo frecuente que un mismo estudiante adquiera diferentes roles en él.
- Hay significativamente más defensores dentro de los alumnos con TEA, por su parte, los alumnos neurotípicos adquieren más frecuentemente el rol de seguidores.
- Entre las alumnas con TEA encontramos significativamente más víctimas que entre las alumnas neurotípicas.
- No existen diferencias significativas en el rol de acosador entre los alumnos/as con TEA y los neurotípicos.

De forma similar Hwang et al. (2018) llevaron a cabo un estudio caso-control con una muestra de 12.406 estudiantes escolarizados en aulas ordinarias, distribuidos en: diagnosticados con TEA y discapacidad intelectual (15), REIF, 2022, 7, 89-104 (ISSN 2659-8345) Revista de Educación, Innovación y Formación

diagnosticados con TEA sin discapacidad intelectual (71) y neurotípicos (12.320). Se concluyó que existe una mayor victimización de los individuos con TEA con respecto a sus compañeros neurotípicos, independientemente de si padecen o no discapacidad intelectual. También se describió que el padecimiento de algunas de las psicopatologías medidas con el test BASC-2 PRS (hiperactividad, problemas de atención, agresividad y problemas de conducta) de forma comórbida con el autismo determinaba su rol como acosadores. Tras añadir estas variables al modelo de estudio, el TEA fue considerado como un factor protector a ejercer bullying, mientras que antes de añadirlas, los resultados expresaron que los alumnos con autismo ejercían el bullying con una frecuencia significativamente mayor a sus compañeros neurotípicos (Hwang et al., 2018).

Por último Liu et al. (2019) realizaron mediciones de la capacidad de reconocimiento facial de 138 adolescentes con autismo de alto funcionamiento, evaluando tanto su precisión como su velocidad mediante un test computerizado de análisis facial (C-FERT) y relacionaron estos resultados con los obtenidos del cuestionario sobre experiencias de acoso escolar (C-SBEQ). Este estudio mostró que los acosadores obtuvieron resultados significativamente mejores en el C-FERT, manifestando una mejor capacidad de análisis de expresiones faciales ($p=0.012$) así como una mayor velocidad de reconocimiento ($p=0.02$) (Liu et al., 2019). De forma similar el estudio de Hwang et al., (2017) tuvo como objetivo determinar la capacidad de los estudiantes con TEA, comparándolos con estudiantes neurotípicos, de diferenciar situaciones de acoso tradicional y ciberbullying de situaciones no violentas mediante la utilización de viñetas, demostrando que los primeros tienen una capacidad significativamente superior de clasificar correctamente la mayoría de viñetas ($p=0.002$ para bullying tradicional y $p=0.001$ para ciberbullying).

4.2. Consecuencias de acoso escolar en estudiantes con TEA

Para evaluar la posible relación entre el acoso escolar y la ansiedad, depresión e ideación suicida en estudiantes con TEA Chou et al. (2020) clasificaron a 219 estudiantes con autismo de alto de funcionamiento en neutrales, víctimas puras, acosadores-víctimas y acosadores puros mediante el cuestionario de acoso escolar C-SBEQ, entregado tanto a los alumnos como a sus progenitores (véase Figura 5).

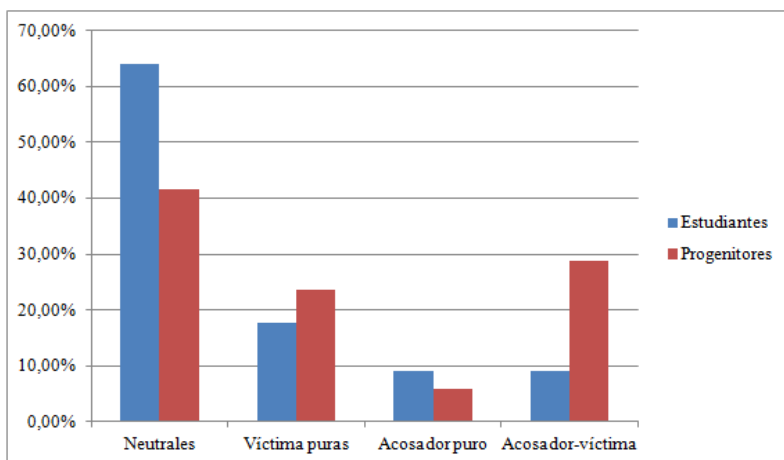


Figura 5. Clasificación de los roles que ejercen los estudiantes en el acoso escolar comparando la visión de los progenitores y de los propios alumnos.

Nota: elaboración propia a partir de los datos obtenidos por Chou et al., (2020).

Tras esta primera fase de estudio se aplicó la versión taiwanesa de la Escala de Ansiedad Multidimensional para Niños (MASC-T) y la versión taiwanesa de la Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos (T-CES-D), así como la Escala de Autoestima Rosenberg (RSES) y la parte del cuestionario de Kiddie Schedule sobre Desórdenes Afectivos y Esquizofrenia que versa sobre el suicidio (K-SADS). De la aplicación de estos cuestionarios se obtuvieron las siguientes conclusiones: los estudiantes autodenominados como víctimas puras y acosadores-víctimas presentan mayores niveles de depresión y ansiedad, no demostrándose relación entre el acoso escolar y la autoestima y entre el acoso escolar y las tendencias suicidas (Chou et al., 2020).

En relación al abandono escolar temprano, Ochi et al. (2020) demostró que existe una asociación significativa entre la presencia de TEA y el inicio del rechazo escolar a una edad temprana ($p < 0.001$), para ello utilizó una muestra de 94 estudiantes con TEA y 143 estudiantes neurotípicos, todos ellos con sentimientos de rechazo al centro escolar. Mediante este estudio caso-control determinó que la edad de inicio de rechazo escolar es de 12.6 ± 2.2 años en estudiantes con autismo y 13.8 ± 2.1 en alumnos neurotípicos (Ochi et al., 2020).

Un estudio realizado por Adams (2021) concluyó mediante encuestas realizadas a los progenitores de alumnos con TEA que el rechazo/desagrado que estos sienten hacia la escuela es el motivo más frecuente de sus ausencias. En promedio los niños faltaron 6.3 días completos y 3.8 medios días de los 20 días lectivos correspondientes a las cuatro semanas analizadas. Un 54.7% de los

alumnos faltaron al menos un día completo y un 31.1% medio día debido al rechazo que sienten hacia el centro escolar, un 23.6% y 42.5% debido a citas médicas y un 33% y 6.6% por encontrarse enfermos.

A su vez, de los 57 estudiantes con TEA que el estudio de Bitsika et al. (2020) clasificó como víctimas de acoso escolar, 32 de ellos (56.1%) reconocieron haber pedido a sus progenitores faltar a la escuela tras sufrir algún episodio de abusos, existiendo una relación significativa entre el rechazo escolar y la frecuencia del acoso ($p=0.001$), siendo aquellos estudiantes victimizados a diario los que más rehúsan acudir a clase. Asimismo, se relacionó el rechazo escolar con la presencia de trastorno de ansiedad generalizado y trastorno depresivo, medidos mediante dos escalas estandarizadas incluidas en el Cuarto Inventario de Síntomas de Niños y Adolescentes (CASI-4). Estos trastornos se expresaron mediante dificultad para relajarse y conciliar el sueño, sensación de tensión, intranquilidad, tristeza, alteraciones en el apetito, etc. (Bitsika et al., 2020).

Por último, cabe mencionar que según las investigaciones realizadas por Schrooten et al., (2016) aquellos alumnos victimizados son convertidos en los más impopulares del centro, favoreciendo así victimizaciones futuras, por el contrario, los alumnos acosadores puros son considerados los más populares, tanto en escuelas ordinarias como en escuelas de educación especial (Schrooten et al., 2016).

4.3. Programas de prevención de acoso escolar

Liu et al. (2018) llevaron a cabo un estudio con 49 estudiantes diagnosticados con autismo de alto de funcionamiento para determinar la eficacia de dos programas de prevención de acoso escolar: el programa de Entrenamiento de Habilidades Sociales (STT) y el programa de Entrenamiento de la Teoría de la Mente (ToMPT). Para realizar este análisis dividió la muestra en dos grupos, 23 de ellos sería sometidos al SST y 26 al ToMP y se proporcionó tanto a ellos como a sus madres un cuestionario sobre su experiencia con el bullying, antes y después de aplicar el programa. Los programas se aplicaron una vez por semana durante diez semanas consecutivas en forma de intervenciones grupales y fueron impartidos por los mismos instructores con el fin de evitar variables que puedan afectar a los resultados. El objetivo del ToMP era enseñar a los estudiantes a reconocer y comprender emociones, así como el lenguaje no literal, los sarcasmos y la intimidación. El programa SST versa sobre el conocimiento de las reglas no escritas de la sociedad, por ejemplo, cómo comer y vestirse de forma apropiada, cómo socializar y hacer amigos, cómo comportarse ante una intimidación, etc. Con respecto a los resultados obtenidos, en el grupo ToMP se observó una disminución significativa en la severidad del acoso escolar sufrido por las

víctimas, tanto al analizar las encuestas realizadas por las madres ($p=0.003$) como las realizadas por el propio estudiante ($p=0.039$). En grupo SST se observaron diferencias significativas en las respuestas proporcionadas por madres e hijos, no observándose un descenso significativo en la victimización de los adolescentes en las encuestas cumplimentadas por las madres ($p=0.459$), pero sí en las cumplimentadas por los propios adolescentes ($p=0.027$) (Liu et al., 2018).

Bradley, (2016) mediante la realización de un estudio cohorte pretendió analizar la eficacia de un programa de tutorización por pares en la reducción del acoso escolar. Para este estudio utilizó una muestra de 48 estudiantes de escuelas ordinarias, 12 de ellos diagnosticados con TEA (tutorizados) y 36 neurotípicos (tutores). Como instrumentos de medición se utilizó el cuestionario de la autoestima de Harter, el cuestionario sobre soledad e insatisfacción social de Asher, un cuestionario sobre el bullying y entrevistas semiestructuradas sobre como ha influido el programa en su mundo personal y social. Previamente a la implantación del programa se seleccionó a los alumnos que participarían en la tutorización, formando grupos de cuatro estudiantes de la misma clase entre los que se incluía el alumno con TEA. Para dar a conocer su papel dentro del programa se convocó a los alumnos tutores a una reunión introductoria, posteriormente se convocaría una reunión con todos los participantes que se repetiría quincenalmente, el objeto de estas reuniones sería el generar un lugar seguro donde discutir y resolver problemas, así como fortalecer la confianza entre los miembros de cada grupo. Como resultado de este programa se observó una mejoría significativa en la autoestima y la satisfacción social de los estudiantes TEA ($p<0.01$) y un descenso del acoso escolar ($p<0.001$) hacia los mismos. Además los estudiantes manifestaron un mayor sentimiento de inclusión tanto social como académico (Bradley, 2016).

5. Discusión

El principal objetivo de este trabajo era conocer y analizar la literatura científica existente sobre el fenómeno del acoso escolar en alumnos con TEA, la búsqueda realizada proporcionó 12 estudios de diferentes diseños y características que permitieron dar respuesta a los objetivos específicos planteados.

En relación al primer objetivo planteado, los estudios realizados por Campbell et al. (2019), Hwang et al. (2018) y Schrooten et al. (2016) coinciden en que los alumnos con TEA presentan una participación significativamente mayor en el acoso escolar que sus compañeros neurotípicos.

Antes de comenzar el análisis de los artículos seleccionados en el presente estudio, y debido a las características propias del TEA, se presuponía

que uno de los principales roles a desempeñar por estudiantes con TEA sería el de víctima, pues sus deficiencias en la comunicación social y en la creación de redes de amistad, así como su inflexibilidad podían convertirlos en blancos fáciles de abuso. No obstante, no se tenía suficiente información para poder realizar suposiciones con respecto a su actuación desde otros roles. Tanto Campbell et al. (2019) como Hwang et al. (2018) confirman la primera suposición y concuerdan en que los estudiantes con autismo adquieren el papel de víctima de forma significativamente mayor que el resto de alumnos de desarrollo típico, según Schrooten et al. (2016) esta afirmación solo es correcta cuando hablamos de alumnas con TEA pero no se cumple en los alumnos. En este apartado es relevante destacar tres cosas:

En primer lugar, Campbell et al. (2019) y Hwang et al. (2018) no encontraron diferencias significativas entre chicos y chicas en sus estudios, teniendo en cuenta que, debido a las particulares características del trastorno, la muestra estuvo compuesta en su mayoría por chicos.

En segundo lugar, el contexto de estudio es diferente, la investigación de Campbell et al. (2019) y Hwang et al. (2018) se llevó a cabo en aulas ordinarias mientras que Schrooten et al. (2016) compararon el comportamiento de estudiantes neurotípicos en aulas ordinarias con el de estudiantes con autismo en aulas de educación especial.

Por último mencionar que Cook et al. (2016), que llevó a cabo su estudio únicamente con niños, determinó que las victimizaciones de los escolarizados en aulas ordinarias eran notablemente superiores a los de las aulas de educación especial, no obstante hay que tener en cuenta que se trata de un estudio cualitativo y con una muestra de pequeño tamaño (n=11).

En lo que respecta al rol de acosador también existen resultados dispares, en esta ocasión los resultados de Campbell et al. (2019) y Schrooten et al. (2016) coinciden en que los alumnos con TEA y los neurotípicos ejercen el bullying en la misma medida, mientras que Hwang et al. (2018) puntualiza que si el TEA aparece de forma comórbida con otros trastornos de la conducta, como hiperactividad, agresividad, problemas de comportamiento o déficit de atención, estos estudiantes pueden llegar a efectuar el acoso de forma significativamente mayor que sus compañeros de desarrollo típico, asimismo, la ausencia de esta comorbilidad convierte el TEA en un factor protector a desempeñar el papel de acosador. Desde otro punto de vista, Chou et al. (2020) introduce el rol víctima-acosador, en el que se identifica a un porcentaje notable de estudiantes, este rol podría estar relacionado con el “ciclo de violencia” acuñado por Ruiz-Nareo et al. (2020) en el que aquellos individuos sometidos a situaciones violentas de forma continuada pueden intercambiar su rol en el mismo u otros contextos convirtiéndose así en agresores (Ruiz-Narezo et al.

2020).

Por otro lado Liu et al. (2019) señalan que aquellos individuos diagnosticados de autismo que manifiestan un mejor reconocimiento facial de emociones son más propensos a ejercer bullying sobre sus compañeros. Asimismo, sorprenden los resultados obtenidos por Hwang et al. (2017), pues demuestran una alta capacidad de los estudiantes con TEA para diferenciar situaciones de acoso escolar de situaciones no violentas a través de la interpretación de pictogramas, capacidad que en la mayoría de casos supera la de sus compañeros neurotípicos (Hwang et al., 2017). Estos resultados son inesperados si tenemos en cuenta que en muchas ocasiones las dificultades sociales que padecen las personas con TEA les impide detectar que están siendo víctimas de acoso (Hernández, 2017), este hallazgo puede deberse a que, si bien la mayoría de autistas tienen dificultades para entender el sentido de algunas palabras o frases, suelen responder bien a elementos visuales, por este motivo la utilización de imágenes o pictogramas que representan elementos concretos o abstractos les ayuda a entender más fácilmente diferentes situaciones del mundo real (García, 2020).

Referente al segundo objetivo, Bitsika et al. (2020) y Ochi et al. (2020) coinciden en que existe una relación significativa entre el rechazo a asistir a la escuela que manifiestan los alumnos con TEA y ser víctima de acoso, convirtiéndose en el principal motivo de ausencia al centro escolar según Adams (2021), además, todos los estudios analizados concuerdan en que ser víctima de acoso escolar está relacionado con el padecimiento de mayores tasas de ansiedad y depresión (Bitsika et al., 2020; Chou et al., 2020).

Para finalizar, de los dos programas de prevención al acoso escolar analizados por Liu et al. (2018), el ToMPT podría ser el de mayor eficacia comprobada, pues tanto los progenitores como los alumnos coinciden en un descenso significativo de las victimizaciones tras su implantación, a diferencia de el SST en el que los progenitores no observan dicho descenso. No es de extrañar que se obtengan buenos resultados tras la aplicación del programa ToMPT si tenemos en cuenta que algunas de las mayores dificultades que presentan los individuos con TEA están relacionadas con el escaso desarrollo de la Teoría de la Mente, por lo que un entrenamiento de esta habilidad les puede facilitar la comprensión de conductas ajenas, así como el establecimiento de vínculos de amistad con sus compañeros. En el caso del programa de tutorías por pares evaluado por Bradley (2018), no es comparable con los anteriores, pues únicamente tiene en cuenta las opiniones de los estudiantes. No obstante, es necesario recalcar como punto a favor de este estudio frente a al de Liu et al. (2018) que la muestra está conformada por alumnos diagnosticados por TEA en general y no solamente por aquellos de alto funcionamiento, alumnos que tras la aplicación del programa afirman sentirse más integrados en las aulas, tanto

social como académicamente.

6. Conclusiones e implicaciones pedagógicas

Si algo hemos sacado en claro tras esta revisión sistemática es que el acoso escolar es un fenómeno frecuente en extremo en todos los centros educativos, tanto ordinarios como de educación especial, y que supone un detrimento de la calidad de vida del alumnado, pudiendo favorecer la aparición de trastornos de depresión y ansiedad, así como un rechazo escolar temprano con sus correspondientes consecuencias académicas. Todo esto se resume en la necesidad de investigar, desarrollar y aplicar protocolos de prevención y lucha contra el bullying eficaces. Como hemos visto, ya existen algunos que muestran resultados alentadores como el ToMPT, el SST y la tutorización por pares que pueden empezar a aplicarse en las aulas con el fin de lograr el objetivo común de todos los docentes, una educación inclusiva.

También es necesario mencionar que durante la realización de este estudio se han encontrado una serie de limitaciones como las que se nombran a continuación:

- Escasez de artículos relacionados con los objetivos específicos.
- Variedad de diseños en los estudios incluidos y tamaño reducido de la muestra en algunos de ellos.
- País de origen de la muestra. Ninguno de los estudios ha sido realizado en nuestro país y solo tres dentro de Europa por lo que habría que tener en cuenta la existencia de diferencias culturales y sociales a la hora de extrapolar a nuestro país los resultados encontrados.

Por último, y con respecto a líneas de investigación futuras, sería interesante analizar el fenómeno del acoso escolar en alumnos con TEA en nuestro país, así como analizar profundidad los programas de prevención al acoso escolar, siendo interesante la elaboración de un estudio del programa de tutorización por pares que incluya a los progenitores, así como un estudio del ToMPT en el que la muestra esté formada por alumnos con TEA en general y no únicamente por aquellos con altas capacidades. También sería de interés la elaboración de un estudio experimental que determine la eficacia de la utilización de pictogramas en la detección temprana del bullying, pues puede ser un mecanismo eficaz de comunicación para aquellos individuos TEA que presenten limitaciones en la comunicación oral y escrita

7. Referencias bibliográficas

Adams, D. (2021). Child and parental mental health as correlates of school non-attendance and school refusal in Children on the autism spectrum. REIF, 2022, 7, 89-104 (ISSN 2659-8345) Revista de Educación, Innovación y Formación

- Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30,1–13. doi: 10.1007/s10803-021-05211-5.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnosis and statistical manual of mental disorders* (5 th ed.).
- Bitsika, V., Heyne, D.A., & Sharpley, C.F. (2021). Is Bullying Associated with Emerging School Refusal in Autistic Boys? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 1081-1092. doi: 10.1007/s10803-020-04610-4.
- Bradley, R. (2016). ‘Why single me out?’ Peer mentoring, autism and inclusion in mainstream secondary schools. *British journal of special education*, 43, 272-288.
- Campbell, M., Hwang, Y., Whiteford, C., Dillon-Wallace, J., Ashburner, J., Saggars, B., & Carrington, S. (2017). Bullying Prevalence in Students With Autism Spectrum Disorder. *Australasian Journal of Special Education*, 41, 101-122. <https://doi.org/10.1186/s13034-020-00325-7>.
- Chou, W.J. Wang, P.W., Hsiao, R.C., Hu, H.F., & Yen, C.F. (2020). Role of School Bullying Involvement in Depression, Anxiety, Suicidality, and Low Self-Esteem Among Adolescents With High-Functioning Autism Spectrum Disorder. *Front Psychiatry*, 11:9. doi: 10.3389/fpsy.2020.00009.
- Comité Español de representantes de personas con discapacidad (CERMI) (2019). *El acoso y el ciberacoso escolar en el alumnado con discapacidad*. Fundación ONCE para la cooperación e inclusión social de personas con discapacidad.
- Cook, A., Ogden, J., & Winstone, N. (2016). The experiences of learning, friendship and bullying of boys with autism in mainstream and special settings. *British Journal of Special Education*, 4, 250-271.
- Frith, U. (2004). Emmanuel Miller lecture: confusions and controversies about Asperger syndrome. *The Journal of Child Psychology Psychiatry*, 45, 672-686. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00262.x>
- García, I. (2020). Herramientas para trabajar escenarios cotidianos de conflicto con escolares y adolescentes con autismo. *Conrado: Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, 16, 280-285.
- Hernández, J. M. (2017). Acoso escolar y Trastorno del Espectro del Autismo (TEA). Guía de actuación para profesorado y familias. *Revista Española de Discapacidad*, 6, 327-329.
- 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, 225-238. doi: 10.1007/s10803-017-3285-z.
- Hwang, Y.K., Dillon-Wallace, J., Campbell, M., Ashburner, J., Saggars, B., Carrington, S., & Hand, K., (2017). How students with autism spectrum conditions understand traditional bullying and cyberbullying. *International Journal of Inclusive Education*, 22 (4), 391-408.
- Liu, M.J., Ma, L.Y., Chou, W.J., Chen, Y.M., Liu, T.L., Hsiao, R.C., Hu, H.F., & Yen C.F., (2018). Effects of theory of mind performance training on reducing bullying involvement in children and adolescents with high-functioning autism spectrum disorder. *PLoS ONE*, 13(1). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0191271>.
- Liu, T.L., Wang, P.W., Yang, Y.C., Shyi, G.C., & Yen, C.F., (2019). Association between Facial Emotion Recognition and Bullying Involvement among Adolescents with High-Functioning Autism Spectrum Disorder. *International Journal Environmental Research and Public Health*, 16 (24). doi:10.3390/ijerph16245125.
- Martín, A., (2018). PICTAR: una herramienta de elaboración de contenido para personas con TEA basada en la traducción de texto a pictogramas.
- Ochi, M., Kawabe, K., Ochi, S., Miyama, T., Horiuchi, F., & Ueno, S.I., (2020). School refusal and bullying in children with autism spectrum disorder. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 14, 17-24. doi: 10.1186/s13034-020-00325-7.
- Ruiz-Narezo, M., Santibañez, R., & Laespada, T., (2020). Acoso escolar: adolescentes víctimas y agresores. La implicación en ciclos de violencia. *Bordón: Revista de pedagogía*, 72 (1), 117-132.
- Schrooten, I. Scholte, R., Cillessen, A., & Hymel, S., (2016). Participant Roles in Bullying Among Dutch Adolescents With Autism Spectrum Disorders. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47,874-887. doi:10.1080/15374416.2016.1138411.
- UNESCO (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Conferencia de las Naciones Unidas en Salamanca, España.