

Revisión teórica sobre *bullying* en alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo

Dra. María Teresa Gómez Domínguez

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
mt.gomez@ucv.es

Dr. Diego Navarro Mateu

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
diego.navarro@ucv.es

Resumen

Este estudio presenta un conjunto de investigaciones que muestran la mayor incidencia en los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo a sufrir situaciones escolares de *bullying*, tanto en su papel de víctima como en el de acosador. En conclusión, existe la necesidad de abordar cambios metodológicos, así como incorporar programas de prevención de la violencia escolar.

Palabras clave: *bullying*, discapacidad, inclusión escolar.

Abstract

This study presents a set of investigations that show the highest incidence in students with specific needs of educational support to suffer bullying school situations, both in their victim role and in the bully role. In conclusion, there is a need to address methodological changes, as well as incorporate programs to prevent school violence.

Key words: *bullying, disability, inclusive education*

Introducción

El tiempo que nuestros alumnos pasan en las aulas es elevado y sabemos que aquellos que son víctimas de acoso escolar tienen una existencia complicada. Son muchas las evidencias de las consecuencias negativas en los niños y niñas que padecen acoso escolar: depresión, trastorno de ansiedad, aislamiento, miedo, sentimientos de incapacidad, vergüenza, frustración, miedo, estigmatización y, desde luego, baja autoestima (Ammerman, Hersen, Van Hasselt, Lybetsky y Sieck, 1994; Bayley, 1998; Briggs, 1996; Kärnä, 2012; Garaigordobil y Oñederra, 2009). Además, el desamparo al que se encuentran expuestos se incrementan por la falta de consecuencias e intervención que tienen los actos de los agresores (Briggs y Potter, 2004; Garaigordobil y Oñederra, 2014).

El sometimiento a intimidación reiterativa por compañeros con los que conviven diariamente afectará su actitud ante la vida, con miedo a lo que le deparará su día a día; a su personalidad, creando inseguridades y ansiedad; a su desarrollo académico, disminuyendo la concentración y bajas expectativas; a sus relaciones sociales, sintiéndose débil e inferior; a su autoconcepto y autoestima, deteriorando su autoimagen y sensación de fracaso constante (Garaigordobil, Martínez-Valderrey y Aliri, 2015; Sierra, 2010). En el caso de niños y niñas con necesidades educativas especiales (NEE), todo ello se acrecienta. Los problemas de autoconcepto (Bakker y Bosman, 2003; Ruijs y Peetsma, 2009) serán habituales en su perfil psicológico y, sobre todo, habrá déficits en habilidades sociales (Al-Yagon y Mikulincer, 2004; Estell et al. 2008).

Vemos cómo el interés que suscita el acoso escolar se refleja en la literatura publicada y cómo, en la actualidad, sigue siendo un tema preocupante en el que los investigadores siguen ahondando.

Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

En la actualidad, la tendencia internacional es a facilitar y favorecer la inclusión escolar del conjunto de alumnado, incluido aquel que presente alguna necesidad.

En el sistema educativo español, observamos cómo se habla del principio de atención a toda la diversidad del alumnado, y es por ello que vamos a hablar de aquellos niños y niñas que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria.

Por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar y puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado. (LOMCE, 2013. Citado por Aguilar, 2014, p. 248)

Este alumnado es el que presenta necesidades específicas de apoyo educativo (en adelante, NEAE). Y, a su vez, hablamos de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) cuando dicho alumno requiere “por un periodo de su escolarización, o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de alguna discapacidad o de trastornos graves de conducta” (Ley Orgánica LOE, 2006, p. 17180).

Asimismo, y desde la reciente aprobación de la Ley Orgánica 8/2015 y ordinaria 26/2015 de modificación del sistema de protección a la infancia y la adolescencia, la protección jurídica de los derechos de los niños y niñas queda reflejada de un modo contundente, siendo el legislador especialmente sensible a las necesidades de los menores con discapacidad (Fernández y Carmona, 2015). Se afirma, que no puede existir ningún tipo de discriminación en el ejercicio de sus derechos y, entre ellos, cita textualmente el derecho a una educación inclusiva.

Bullying

Necesitamos clarificar el concepto de violencia, ya que se utiliza de modo equívoco. Sanmartín (2000, 2002, 2006) define violencia como cualquier conducta intencional que causa o puede causar daño. Son varias las perspectivas o los criterios para su clasificación y los iremos relatando para centrar el tema que nos ocupa. Según Sanmartín (2007) existe violencia en función de la modalidad en que se ejerce (activa o pasiva); atendiendo al tipo de daño causado (física, emocional, sexual y económica); según el tipo de víctima (contra la mujer, personas mayores, infantil, entre iguales), en función del lugar o contexto en el que ocurre (escuela, hogar, calles, pantallas, ámbito sanitario o de servicios sociales, entre otros) y según el tipo de agresor (juvenil, terrorista, organizada, psicopática, entre otros).

Después de esta breve, pero clarificadora descripción recopilada por Sanmartín (2007), nos centraremos en la violencia según el tipo de víctima, *entre iguales* y en un contexto determinado, *la escuela*, y de este modo procedemos a definir la

violencia escolar como un tipo de violencia, perpetrada por un agresor percibido por el agredido como *más fuerte*, con reiteración en la acción, con carácter intimidatorio y que, en definitiva, supone un abuso de poder, llegando a lo que denominamos acoso escolar o *bullying* (Olweus, 1998; Serrano, 2006; Sanmartín 2007).

El *bullying*, por lo tanto, es una forma de violencia escolar donde los agresores (uno o varios) ejercen poder e intención para causar dolor a la víctima, existiendo además reiteración en la acción (Álvarez-García, Núñez, Rodríguez, Álvarez y Dobarro, 2011; Avilés, 2002; Cerezo, 2009; Piñuel y Oñate, 2007; Olweus, 1999; Ortega y Mora-Merchán, 2008). Sierra (2009) incide en que este término se refiere a “conductas o situaciones de acoso e intimidación de un alumno o alumnos hacia otro u otros alumnos” (p. 59), haciendo hincapié en la situación de igualdad entre ellos. Olweus (1998), citado por Ortega y Mora-Merchán (2000), refiere una conducta que genera persecución física y/o psicológica de un niño (agresor) hacia otro (víctima) y ello de forma reiterada.

Por lo tanto, en la definición de acoso escolar (o *bullying*) inciden varios aspectos clave (Baca, García, Matta y Quispe, 2014):

- Constituye un ataque (Olweus, 1998, 1999; Sanmartín 2002, 2006, 2007; Serrano, 2006)
- Desequilibrio de poder (Sanmartín 2002, 2006, 2007; Serrano, 2006)
- Incidentes repetidos en el tiempo (Olweus, 1998, 1999; Sanmartín 2002, 2006, 2007; Serrano, 2006)
- Puede ocurrir en la escuela, en el camino hacia

ella o desde ella (Farrington, 1993; Olweus, 1993; citado por Farrington y Ttofi, 2009)

A continuación, describiremos qué factores pueden favorecer o mantener esta situación de acoso escolar (Baca, García, Matta y Quispe, 2014):

- Factores sociales: sobrevaloración del poder y violencia; impunidad y permisividad (Briggs y Potter, 2004; Thompson y Brown, 1997).
- Factores familiares: ausencia de comunicación; trato autoritario y sobreprotector.
- Factores individuales: baja autoestima; falta de habilidades sociales; rasgos físicos o culturales distintos a los de la mayoría; discapacidad (Estell et al. 2008; Monjas et al. 2014; Olweus, 1998; Sierra, 2010; Thompson y Brown, 1997).
- Factores escolares: sistema disciplinario inconsistente; escasa vigilancia; entorno permisivo con la violencia, “ley del silencio” (Briggs y Potter, 2004; Garaigordobil y Oñederra, 2008; Mora-Merchan, 2006).

El acoso escolar es un tema preocupante y presente en la sociedad. Son muchos los países que realizan investigaciones. Andrés (2009) hizo una recopilación: en Escandinavia (Olweus) realizó un estudio a nivel nacional, concretamente en Estocolmo (1970), en Noruega (1983) y otro en Suecia (1983). En ellos se analizó su incidencia y se crearon los primeros programas de intervención. En Madrid, España, tal como relatan Avilés y Monjas (2005), comenzaron Fernández y Quevedo (1989) con una investigación sobre abuso entre iguales. También la Universidad de Sevilla, con Ortega (1997, 2001), continuó con estudios sobre maltrato entre iguales en el ámbito educa-

tivo. Un primero entre 1990 y 1992; un segundo estudio en el Proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar (1995-1998) y un tercero, Proyecto Andalucía Antiviolenencia Escolar, entre 1997 y 1998.

Continuamos con el “Informe del defensor del pueblo sobre violencia escolar”, el cual destaca por la revisión centrada en la incidencia del maltrato escolar y las actuaciones educativas implementadas y analizadas dentro del marco jurídico de la violencia contra menores, tanto a nivel estatal como europeo.

Serrano e Iborra (2005), con el informe “Violencia entre compañeros” (Centro Reina Sofía), profundizaron en el estudio de la violencia escolar, así como Sanmartín (2005) con el “Informe de resultados del estudio sobre el acoso escolar entre compañeros de la ESO”, presentado en el IX Encuentro Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia. En el 2006 continuamos con el “Informe Cisneros, sobre la violencia y acoso escolar en España” (Piñuel y Oñate, 2007). Así como el nuevo estudio y actualización del “Informe 2000, sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en Educación Secundaria Obligatoria” (2007) elaborado por encargo del Comité Español de Unicef.

Pero intentemos analizar cuál es el perfil de la víctima. Olweus (1998) describe un tipo al que llama *víctima pasiva* o *sumisa*. Se caracteriza por ser cautos, sensibles, inseguros, ansiosos. Reaccionan llorando o huyendo y muestran baja autoestima; se consideran débiles, torpes y suelen estar solos, sin amigos. Este tipo de niños no responderá al ataque y suelen mostrar una debilidad física frente a sus agresores (Sierra, 2009). Todo

ello actuará como factor de riesgo e influirán en la carencia de estrategias para afrontar las situaciones de acoso.

Existe otro tipo de perfil, al que denominamos *víctimas provocadoras* (Olweus, 1998), son ansiosos y presentan reacciones agresivas; también falta de concentración y su modo de actuar irrita y tensiona a los que se encuentran a su alrededor. Se aprecia debilidad física en ellos y, con este perfil, podemos encontrar a niños y niñas con NEE. Tal como vemos en Monjas et al. (2014), en ocasiones manifiestan conductas agresivas, con baja competencia relacional y emocional, con autoconcepto negativo influyendo todo ello en su autoimagen y en las expectativas y creencias de sus profesores y compañeros, con respecto a su reputación conductual.

Investigaciones sobre alumnado con NEAE y *bullying*

A principios de esta década, la Organización Mundial de la Salud (OMS) (Jones et al. 2012), tras realizar un estudio sobre la posibilidad de que niños con discapacidad, puedan verse implicados en situaciones de violencia, se demostró que estos niños son víctimas de violencia en una frecuencia cuatro veces superior que la de sus iguales sin discapacidad.

Sin embargo, tal como remarca Sanmartín (2014), son muy escasos los estudios en los que se incide en la violencia escolar en los menores con necesidades educativas especiales y, concretamente, en los niños y niñas con discapacidad. En este sentido, desde la década de los 90, se encuentran evidencias sobre la mayor prevalencia del mismo en niños y jóvenes con diversidad funcional

(Luengo y Domínguez, 2015) y de ahí la necesidad de continuar en esta línea de trabajo.

El rechazo social hacia el alumnado descrito, niños y niñas con NEE, es una evidencia que muestra la revisión de literatura existente (Baydik y Bakkaloglu, 2009; Frederikson, 2010; Frederikson, Simmonds, Evans y Soulsby, 2007; Pijl, 2007; Sabeh y Monjas, 2002; Symes y Humphrey, 2010). El informe de Unicef (2013) muestra cómo los niños y niñas con discapacidad tienen entre tres y cuatro veces más riesgo de sufrir violencia que los niños que no la tienen.

En este sentido, Fernández y Carmona (2015), así como Del Barrio y Van der Meulen (2016) remarcan que los niños y niñas con discapacidad son más vulnerables al abuso físico y psicológico, desembocando, en ocasiones, en situaciones de aislamiento social e indefensión, que los hace más vulnerables a la violencia y explotación tanto en sus propios hogares como en los centros e instituciones donde se desarrolla su vida. Esta vulnerabilidad se manifestará en la dificultad para anticiparse a situaciones conflictivas, a enfrentarse a conductas complicadas o comprometidas y, sobre todo, a reponerse de las mismas (Luengo y Domínguez, 2015).

Diversos estudios muestran cómo en las aulas ordinarias los niños con diversidad funcional tienen mayores dificultades para ser aceptados, sintiéndose solos, infelices, con dificultades relacionales y convirtiéndose este factor, su diversidad funcional, en un riesgo que desemboca, en muchos casos, en acoso escolar (Bourke y Burgman, 2010; Frederikson, 2010; Heinricks, 2003; Rose, Espelage, Aragon y Elliott, 2011).

La investigación sobre acoso en los menores con discapacidad es reciente (Berástegui y Gómez-Bengoechea, 2006) pero hay consenso al afirmar que estos niños son especialmente vulnerables al abuso y al maltrato (Olivan, 2002; Sullivan y Cork, 1996; Sullivan y Knuston, 1998; Verdugo, Bermejo y Fuertes, 1993). Los agresores perciben en los menores con discapacidad mayor vulnerabilidad y menos capacidad para denunciar e informar del abuso, así como menor credibilidad en sus declaraciones (Berástegui y Gómez-Bengoechea, 2006).

En este sentido, entre la escasa literatura, existe consenso al afirmar que estos alumnos (con necesidades específicas de apoyo educativo) tienen mayor riesgo de convertirse en víctimas de acoso (Bourke y Burgman, 2010; Frederikson, 2010; Heinricks, 2003; Monjas, Martín-Antón, García-Bacete y Sanchiz, 2014; Rose, 2011). Como vemos en Card, Cole y Humphrey (2006), al estar menos integrados socialmente, carecer de factores de protección por parte de sus iguales y presentar, en muchos casos, actitudes pasivas hacia la intimidación de la que son objeto, se convierten en blanco fácil para las actuaciones de los agresores.

El alumno con alguna dificultad física se encuentra más expuesto a la violencia escolar severa (Amemiya, Oliveros y Barrientos, 2009). En ellos se mezclan conductas de discriminación y exclusión para dañar la imagen social del niño y activar a otros contra él (Monjas, Martín-Antón, García-Bacete y Sanchiz, 2014), de modo que presentan mayores dificultades relacionales (Nowicki, 2003). Se trata de presentar una ima-

gen negativa, distorsionada y enfermiza de la víctima, causando altas tasas de aislamiento social (Kavale y Forness, 1996; Kemp y Carter, 2002; Sánchez y Cerezo, 2014). Sus actuaciones se critican y ridiculizan, no permitiéndole participar como miembro en el grupo (Frostad y Pijl, 2007) y conduciéndole a una inevitable soledad que, en muchos casos, trasciende del ámbito escolar (Pijl y Frostad, 2010).

Así Verdugo y Bermejo (1995) afirman la relación existente entre el menor con discapacidad como víctima de maltrato y, a su vez, como actor del maltrato activo y pasivo hacia otros menores. Esta última tesis es apoyada por Thompson y Brown (1997), justificando que los niños con discapacidad tienen un comportamiento más impulsivo menos cuidadoso, lo que les lleva a visibilizar sus conductas y hacerlas públicas, no actuando a escondidas como ocurre en muchos casos de abuso.

Monjas et al. (2014) analizaron el rechazo y victimización social al que están expuestos los niños y niñas con NEAE en un estudio en el que participaron 1351 alumnos de educación primaria (6-7 años) y evidenciaron que el alumnado con necesidades tiene menor reputación social, es calificado por sus profesores como menos competente socialmente, son menos aceptados por sus iguales y se encuentran victimizados en mayor medida que sus compañeros. Por tanto, a modo de conclusión, mostraron cómo los alumnos con NEAE tienen un mayor índice de vulnerabilidad para experimentar acoso entre iguales, manifestando exclusión, rechazo e intimidación. Vemos, entonces, cómo la condición de tener NEAE in-

fluye, o incluso favorece, a la hora de experimentar acoso escolar (Baca, García, Matta y Quispe, 2014; Delgado, 2015).

Es evidente, sin embargo, que la condición de NEAE, no está ligada inexorablemente al acoso escolar, pero sí entendemos que para ser parte activa de un grupo y poder manejar asertivamente los conflictos inherentes a las relaciones humanas y, específicamente, la resolución de conflictos en las aulas, se deben manejar estrategias y competencias muy complejas tanto del ámbito emocional como intra e interpersonal, que los niños y niñas con NEAE tienen dificultades para adquirir y manejar (Monjas et al. 2014; Luengo y Domínguez, 2015). La comunicación activa, la interacción entre iguales, el autoconcepto y autoestima positiva, la asertividad, la capacidad de afrontamiento, entre otros, son condiciones necesarias para el manejo de situaciones en la vida y, desde luego, para desenvolverse de un modo adecuado en las aulas y enfrentarse a conflictos y actitudes de abuso (Mora-Merchán, 2006).

Analizando otras investigaciones, vemos cómo Eguren, Gutiérrez, Herrero y López (2006), en colaboración con la ONCE, con una muestra de alumnado con discapacidad visual entre 9 y 16 años (en la Comunidad de Madrid), concluyeron que entre los alumnos con ceguera total no había mayor incidencia de situaciones de acoso entre iguales pero que, a medida que aumentaba la visión, crecía el riesgo de acoso, siendo las conductas más observadas la falta de participación, insultos, motes, obligar a hacer cosas no deseadas y esconderles sus objetos personales. A su vez, el profesorado manifestaba en más de un 59 % que,

los niños con deficiencia visual estaban excluidos del grupo clase, deambulaban solos por el patio y carecían de amigos.

Asimismo, mostramos la investigación de Hernández-Rodríguez y Van der Meulen (2010), la cual analizó el *bullying* en una muestra de adolescentes con trastorno de espectro autista llevado a cabo en la Comunidad de Madrid (entre 13 y 21 años). Los resultados señalaban una mayor incidencia en casi la totalidad de conductas consideradas de acoso en comparación con la media española (Informe del defensor del pueblo, 2007).

Por último, vemos cómo en el estudio de Martos y Del Rey (2013) llevado a cabo con alumnado de Sevilla (entre 12 y 20 años de edad), en el cual se analizaba la implicación del *bullying* y su percepción sobre el clima escolar en los alumnos con NEAE y NEE, se evidenció, en los resultados, la mayor victimización del colectivo con necesidades de ambos tipos; sin embargo, el clima escolar percibido era diferente en aquellos niños sin necesidades en función de si padecían o no *bullying*, pero no en el colectivo con NEE/NEAE, los cuales percibían un clima escolar positivo a pesar de sufrirlo. En las conclusiones se discutió esta circunstancia como una buena predisposición hacia la modalidad ordinaria de escolarización y concluyendo a favor de la educación inclusiva.

Conclusiones

Tal y como se ha podido apreciar a lo largo del presente estudio, el fenómeno del *bullying* está presente en el ámbito escolar y recibe, cada vez más, atención por parte de los investigadores, quizás menos de lo que se debiera, por lo que

consideramos que es necesario acometer estudios más amplios que permitan conocer en profundidad el alcance de las consecuencias del *bullying* entre aquellos alumnos que presentan algún tipo de NEAE. Es necesario ampliar las estrategias de formación, tanto inicial como continua, en la formación del profesorado para garantizar la identificación temprana de aquellos signos que puedan ser indicadores de la presencia del *bullying*. Se hace imprescindible la puesta en marcha del *modelo dialógico de prevención de conflictos*, involucrando a toda la comunidad educativa en un diálogo igualitario, que permita evitar los conflictos antes de que aparezcan (Flecha y García, 2007) y, donde todos y todas, se sientan responsables de su mantenimiento y denuncia en aquellos casos en los que se incumpla, facilitando y promoviendo el empoderamiento de aquellos iguales que pasan de ser espectadores pasivos a agentes activos de defensa de la víctima (*club de los valientes*), o bien el llamado *círculo de amigos* (Thomas, Walker y Webb, 1998).

Consideramos necesario contribuir a la toma de consciencia por parte de toda la comunidad educativa y el conjunto de agentes sociales para incorporar elementos preventivos, incorporación de metodologías docentes, como el trabajo cooperativo (Cano, Martín y Gil, 2016), la implantación de programas preventivos de violencia escolar, así como programas para mejorar la actitud hacia los alumnos con NEAE, contribuyendo al desarrollo de empatía y comportamientos prosociales entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Referencias

- Aguilar, M. (2014). *El trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Aspectos jurídico-penales, psicológicos y criminológicos*. Madrid: Editorial Dykinson.
- Álvarez-García, D. Núñez, J. C., Rodríguez, C., Álvarez, L., y Dobarro, A. (2011). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado (CUVE-R). *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 59-83.
- Al-Yagon, M., y Mikulincer, M. (2004). Patterns of close relationships and socioemotional and academic adjustment among school-age children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 19(1), 12-19.
- Amemiya, I., Oliveros, M., y Barrientos, A. (2009). Factores de riesgo de violencia escolar (*bullying*) severa en colegios privados de tres zonas de la sierra del Perú. *Anales de la Facultad de Medicina*, 70(4), 255-258.
- Ammerman, R. T., Hersen, M., Van Hasselt, V. B., Lubetsky, M. J., y Sieck, W. R. (1994). Maltreatment in Psychiatrically Hospitalized Children and Adolescents with Developmental Disabilities: Prevalence and Correlates. *Journal of the American Academic Child Adolescence Psychiatry*, 33(4), 567-576.
- Andrés, S. (2009). De la violencia a la convivencia en la escuela: El camino que muestran los estudios más recientes. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 205-227.

- Avilés, J. M. (2002a). *Bullying. Intimidación y maltrato entre alumnos*. Bilbao: Stee-Eilas.
- Avilés, J. M. (2002b). *La intimidación y el maltrato entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria. Validación del estudio de incidencia*. (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid).
- Avilés, J. M., y Monjas I. (2005). Estudio de la incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la enseñanza secundaria obligatoria mediante el Cuestionario (CIMEI) de Avilés (1999). *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41
- Baca, D., García, M., Matta, A. y Quispe, C. (2014). Revisión sistemática sobre el impacto de las intervenciones contra el *bullying* en la escuela. Lima: Ministerio de Educación de Perú.
- Bayley, G. (1998). Action against abuse. *Recognising and preventing abuse of people with learning disabilities*. Chesterfield. UK: Association for residential care.
- Bakker, J. T. A., y Bosman, A. M. T. (2003). Self-Image and peer acceptance of Dutch students in regular and special education. *Learning Disability Quarterly*, 26(1), 5-14.
- Baydik, B., y 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.
- Berástegui, A. y Gómez-Bengoechea B. (2006). Los menores con discapacidad como víctimas de maltrato infantil: una revisión. *Intervención Psicosocial*, 15(3), 293-306.
- Bourke, S. y Burgman, I. (2010). Coping with bullying in Australian schools: how children with disabilities experience support from friends, parents and teachers. *Disability & Society*, 25(3), 359-371.
- Briggs, F. (1996). *Developing personal safety skills in children with disabilities*. Londres: Jessica Kingsley.
- Briggs, F. y Potter, G. K. (2004). Singaporean early childhood teachers responses to myths about child abuse. *Early Child Development and Care*, 174(4), 339-355.
- Thompson, D. y Brown, H. (1997). The ethics of research with men who have learning disabilities and abusive sexual behaviour: a minefield in a vacuum. *Disability & Society*, 12(5), 695-708.
- Cano, I., Martín, J. y Gil, F. (2016). Aprendizaje cooperativo como método de prevención e intervención contra el *bullying*. *PsiqueMag*, 5(1),97-111.
- Card, J. A., Cole, S. T., y Humphrey, A. H. (2006). A comparison of the accessibility and attitudinal barriers model: Travel providers and travelers with physical disabilities. *Asia Pacific Journal of Tourism Research*, 11(2), 161-175.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3).
- Defensor del Pueblo. (2000). Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria. Elaborado por C. del Barrio, E. Martín, I. Fernández, L. Hierro, H. Gutiérrez y E. Ochaita por encargo del Comité

Español de Unicef. Madrid: *Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. Informes y documentos: Informes monográficos*. Recuperado de <http://www.defensordelpueblo.es/index.asp?-desti-no=informes2.asp>.

Defensor del Pueblo. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria, 1999-2006 (nuevo estudio y actualización del informe 2000)*. Elaborado por encargo del Comité Español de Unicef. Madrid: *Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo*. Recuperado de <http://www.defensordelpueblo.es/documentacion/informesmonograficos/ViolenciaEscolar2006.pdf>.

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.

Eguren Sáez, P., Gutiérrez Rodríguez, H., Herro Pérez, M. I., y López Taboada, J. L. (2006). Maltrato y discapacidad visual. *Psicología Educativa: Revista de los Psicólogos de la Educación*, 12(1), 21-33.

Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R., Van Acker, R., Farmer, T. W., y Rodkin, P. C. (2008). Peer groups, popularity, and social preference: Trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 5-14.

Farrington, D. y Ttofi, M. (2009). *School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization*. Cambridge: Campbell Systematic Reviews.

Fernández, J.M. y Carmona, M.A. (2015). *Discapacidad e Infancia*. Madrid: Consejo General del Poder Judicial.

Fernández-Salineró, C. (2006). Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. *Encounters on Education*, 7, 131-153. Recuperado de <http://qspace.library.queensu.ca/bitstream/handle/1974/640/miguel.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Flecha, R. y García, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla La Mancha*, 4, 72-76.

Frederickson, N. (2010). The Gulliford Lecture: bullying or befriending? Children's responses to classmates with special needs. *British Journal of Special Education*, 37(1), 4-12.

Frederickson, N., Simmonds, E., Evans, L., y Soulsby, C. (2007). Assessing the social and affective outcomes of inclusion. *British Journal of Special Education*, 34(2), 105-115.

Frostad, P., y Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15-30.

Garaigordobil, M., y Oñederra, J. A. (2009). Un análisis del acoso escolar desde una perspectiva de género y grupo. *Revista Ansiedad y Estrés*, 15(2-3), 193-205.

- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., y Aliri, J. (2015). Autoestima, empatía y conducta agresiva en adolescentes víctimas de *bullying* presencial. *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 3(1), 29-40.
- Garaigordobil I, M., y Oñederra, J. A. (2008). Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. *Información Psicológica*, (94), 14-35.
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J. A. (2014). Los centros educativos ante el acoso escolar: actuaciones del profesorado, acciones sancionadoras y actividades de prevención. *Información Psicológica*, (99), 4-18.
- Heinrichs, R. (2003). *Perfect targets: Asperger syndrome and bullying: Practical solutions for surviving the social world*. Kansas: Autism Asperger Publishing Co
- Hernández-Rodríguez, J. M., y Van der Meulen, K. (2010). El maltrato por abuso de poder en el alumnado con trastornos del espectro autista y sus efectos sobre la inclusión. *Siglo cero*, 41(233), 23-40.
- Jones, L., Bellis, M., Wood, S., Hughes, K., McCoy, E., Eckley, L., Bates, G., Mikton, C., Shakopeare, T., y Officer, A. (2012). Prevalence and risk of violence against children with disabilities: a systematic review and meta-analysis of observational studies. *The Lancet*, 380, 899-907.
- Kärnä, A. (2012). *Effectiveness of the KIVA antibullying program*. Turku: University of Turku.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social skills deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of learning disabilities*, 29(3), 226-237.
- Kemp, C., y Carter, M. (2002). The social skills and social status of mainstreamed students with intellectual disabilities. *Educational Psychology*, 22(4), 391-411.
- Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Boletín Oficial del Estado, núm. 2855, 28 de julio de 2015, pp. 112456 a 112456. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-8470>
- Ley Orgánica 2/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Boletín Oficial del Estado, núm. 175, de 13 de julio de 2015, pp. 61871 a 67889. Recuperado de <http://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=4754&tipo=documento>
- Ley Orgánica 8/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 3 de mayo de 2006, pp. 17158 a 17207. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Luengo, J. A. y Domínguez, I. M. (2015). Acoso psicológico y menores con discapacidad: la pre-

vención. En J. M. Fernández y M. A. Carmona (eds.). *Discapacidad e Infancia*. Madrid: Consejo general de poder judicial.

Martos, A. y Del Rey, R. (2013). Implicación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en bullying. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 183-190.

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

Mora-Merchán, J. A. (2006). Las estrategias de afrontamiento, ¿mediadoras de los efectos a largo plazo de las víctimas del *bullying*? *Anuario de psicología clínica y de la salud (Annuary of Clinical and Health Psychology)*, 2, 15-26.

Nowicki, E. A. (2003). A meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly*, 26(3), 171-188.

Olivan, G. (2002) Maltrato en niños con discapacidades: características y factores de riesgo. *Anales Españoles de Pediatría*, 56(3), 219-223.

Olweus (1999). Sweden. En P. K. Smith; Y. Morita; J. Jurgen-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P. Slee (eds.), *The nature of school bullying. A cross-national perspectiv*. Londres: Routledge.

Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Oxford: Blackwell Publishing.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

Ortega, R. y Del Rey, R. (2001). Aciertos y desaciertos del Proyecto Sevilla de antiviolencia. *Revista de Educación*, 324, 253-270.

Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla antiviolencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-161.

Ortega, R., y Mora-Merchán, J. A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y aprendizaje*, 31(4), 515-528.

Ortega, R., y Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar: Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.

Pijl, S. J. (2007). Introduction: the social position of pupils with special needs in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 1-5.

Pijl, S. J., y Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 93-105.

Piñuel, I., y Oñate, A. (2007). *Acoso y violencia escolar en España: Informe Cisneros X*. Madrid: Ediciones IIEDDI.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 52, 1 de marzo de 2014, pp. 19349 a 19420.

- Recomendación del parlamento europeo y del consejo (2006/962/CE) de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea, pp. 394/10 a 394/18.
- Rose, C. A. (2011). Bullying among students with disabilities. *Bullying in North American schools*, 34-44.
- Rose, C. A., Espelage, D. L., Aragon, S. R., y Elliott, J. (2011). Bullying and victimization among students in special education and general education curricula. *Exceptionality Education International*, 21(3), 2-14.
- Ruijs, N. M., y Peetsma, T. T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79.
- Sabeh, E. N., y Monjas, M. I. (2002). La aceptación social de niños y niñas con discapacidad. Problemas y posibles soluciones. *Siglo Cero*, 33(198), 15-26.
- Sánchez, N. (2016). Acoso psicológico y menores con discapacidad. Recuperado de crimina.es/crimipedia/topics/abuso-menores-discapacidad/
- Sánchez, C. y Cerezo, C. (2014). Conceptualización del bullying y pautas de intervención en educación primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 6(1), 443-452.
- Sanmartín, J. (2000). Las raíces de la violencia. *Debats*, 70-71, 8-25.
- Sanmartín, J. (2002). *La mente de los violentos*. Barcelona: Ariel.
- Sanmartín, J. (2005). Informe de resultados del estudio sobre el acoso escolar entre compañeros en la ESO. Presentado en el IX Encuentro Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia: *Violencia y Escuela*. Organizado por el Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Celebrado el 6 y 7 de octubre en Valencia. Recuperado de <http://www.fundacioncac.es/cas/revista/articulo.jsp?idArticulo=192>.
- Sanmartín, J. (2006). *La violencia y sus claves*. Barcelona: Ariel.
- Sanmartín, J. (2007). ¿Qué es violencia? Una aproximación al concepto ya la clasificación de la violencia. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (42), 9-21.
- Sanmartín, J. (2014). Discapacidad y acoso escolar: reflexiones. Recuperado de <http://online.ucv.es/resolucion/acoso-escolar-y-discapacidad-reflexiones-por-jose-sanmartin-esplugues/>
- Serrano, A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Serrano, A., e Iborra, I. (2005). Violencia entre compañeros en la escuela. *Informe del Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Serie Documentos*, 9. Recuperado de http://www.centroreinasofia.es/informes/Violencia_entre_compa%C3%B1eros_en_la_escuela.pdf
- Sierra, C. (2010). Violencia escolar. Perfiles psicológicos de agresores y víctimas. *Poliantea*, 53-

71. Recuperado de <http://journal.poligran.edu.co/index.php/poliantea/article/view/226>

Sierra, C. (2009). Manifestaciones de violencia en la escuela primaria: elementos de perfilación de víctimas y agresores. *Revista Panorama*, 7. Bogotá: Politécnico Gran Colombiano Editorial.

Sullivan, P. M. y Cork, P. M. (1998). Maltreatment prevention programs for children with disabilities: An evaluation model. *Developmental Disabilities Bulletin*, 26, 59-71.

Sullivan, P. M. y Knutson J. F. (2000). Maltreatment and disabilities: A population-based epidemiological study. *Child Abuse and Neglect*, 24, 1257-1273.

Symes, W. y Humphrey, N. (2010). Peer-group indicators of social inclusion among pupils with

autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools: A comparative study. *School Psychology International*, 31(5), 478-494.

Thomas, G., Walker, D. y Webb, J. (1998). *The making of the inclusive School*. London: Routledge.

Unicef. (2013). *Estado mundial de la infancia 2013: niños y niñas con discapacidad*. Nueva York: Unicef.

Verdugo, M. A. y Bermejo, B. G. (1995). El maltrato en personas con retraso mental. En M.A. Verdugo (dir.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (873-924). Madrid: Siglo XXI.