

## **Discapacidad, infancia y acoso**

*José Antonio Luengo Latorre*

*Irene María Domínguez Gómez*

### ***Ideas y conceptos básicos***

*Alguien que puede ser herido, o recibir lesión, física o moralmente.* Así define la Real Academia Española de la lengua el término *vulnerable*. Una idea, un concepto conocido y reconocido en cualquier entorno de desarrollo social; y también una experiencia, ligada especialmente a determinados colectivos o grupos de personas. Entre ellas, de modo incuestionable, la personas con discapacidad y, claro, los niños y los adolescentes. En este contexto, discapacidad e infancia (colectivos atávicamente conectados con la injusticia, el sufrimiento, y el dolor), la vulnerabilidad señala de modo explícito una capacidad disminuida para anticiparse, hacer frente y resistir a los efectos de determinadas actividades humanas indeseables y, por supuesto, para recuperarse de los mismos.

Infancia y discapacidad representan escenarios vitales complejos, marcados por la dificultad. Siempre. Representan la necesidad de crecer, madurar y desarrollarse, por un lado, y la experiencia de vivir como un reto permanente ante los obstáculos que nuestro mundo configura para aquéllos que no suelen formar parte de los procesos de toma de decisiones sobre qué mundo queremos, con qué prioridades y perspectivas.

La infancia y la adolescencia marcan la existencia, y determinan el presente y, también, el futuro. El modo en que leemos e interpretamos el mundo como adultos ha tenido su germen, su esbozo esencial en la experiencia vivida, en nuestras relaciones, en el modo en que hemos *estado* y *sido*. En que *hemos estado y sido* tratados, atendidos, cuidados, apoyados, estimulados, orientados, educados... La discapacidad, por su parte, supone enfrentarse sin solución de continuidad al impedimento, a la dificultad, al inconveniente. Se trata de un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación; (1) las deficiencias entendidas como problemas que afectan a una estructura o función corporal; (2) las limitaciones representadas por las dificultades para ejecutar acciones o tareas; y (3) las restricciones concebidos como problemas para participar en situaciones vitales (UNICEF, 2013). No obstante, la discapacidad no debe ser interpretada sin una imprescindible mirada interactiva, ligada al entorno en que se desenvuelve, a cómo resuelve éste determinados obstáculos que afectan al acceso a la propia experiencia de vivir, de utilizar los recursos y servicios, de manejarse con la máxima autonomía e independencia.

En el entorno escolar, hablar de discapacidad supone adentrarse en conceptos de orden administrativo que dan curso a esquemas y procedimientos de atención y respuesta educativa; patrones de intervención condicionados por procesos de evaluación y dictamen de servicios especializados que darían razón de la asignación de recursos de apoyo rigurosamente justificados desde el punto de vista normativo.

La referencia es el concepto *de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*<sup>1</sup>, reconocido para los *alumnos y alumnas que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria -por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, Trastornos por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar-*, de manera que *puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado*. Y más en concreto, la discapacidad a la que hacemos referencia en este capítulo apela al concepto señalado en la anterior acepción de *alumnado con necesidades educativas especiales*<sup>2</sup>, entendido como el alumnado que requiere, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.

Mundos semánticamente diferentes, infancia y discapacidad, si bien anclados *a y en* la necesidad de compromiso sincero de la *organización social* para dotar de mecanismos serios, estables y coherentes en la conformación de un mundo sensible con las diferencias, con el propósito de la justicia, la igualdad y, como no puede ser de otra manera, la equidad. Cuando discapacidad e infancia confluyen, la acción comprometida de nuestro orden social representa el único camino; no debería haber otro. El compromiso de la sociedad para sostener, apoyar, dar impulso, y, sobre todo, crear. Creer en un mundo en el que la búsqueda de la equidad se convierta en el corazón mismo de la existencia humana. Cuando discapacidad e infancia confluyen, nos asomamos con frecuencia al abismo, a lo insondable, a un mundo paralelo, sí, pero ajeno a los ritmos, prioridades, protagonismos e influencias que definen el cotidiano desarrollo de las cosas. Para los de siempre, esto es, para los que nos desenvolvemos con recursos y capacidad de maniobra suficientes. Abajo quedan, lejos, a veces muy lejos, casi imperceptibles, los que además de la siempre complicada aventura de crecer, se

---

<sup>1</sup> Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Art. Cincuenta y siete: Modificación de los apartados 1 y 2 del Art. 71 de la Ley Orgánica Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

<sup>2</sup> Ley Orgánica Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Art. 73.

enfrentan a hacerlo con menos opciones, herramientas y posibilidades. El Estudio de UNICEF sobre la situación de los niños y las niñas con discapacidad en España es suficientemente elocuente (Campoy, 2013). Especialmente a raíz de la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) y de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), en nuestro país se han dado avances importantes en el cumplimiento de los derechos de la infancia con discapacidad y en la construcción de una sociedad inclusiva. Sin embargo, y basándose en las estadísticas y los estudios existentes, así como en la información proporcionada por las organizaciones del sector y los organismos internacionales, el estudio muestra como todavía hay un largo camino por recorrer

Los niños con discapacidad están afectados por una múltiple vulnerabilidad en nuestra sociedad, que les hace sufrir un mayor grado de discriminación y tener más dificultades para acceder en igualdad de oportunidades al ejercicio de sus derechos. Es necesario atender a las especiales necesidades de los niños y las niñas con discapacidad en todas las medidas y políticas que se adopten.

Un tercer *ingrediente* en este capítulo queda representado por el cada vez más conocido, nombrado, y hasta temido, término de **acoso o maltrato entre escolares (*bullying*)**. Un elemento en alza ligado especialmente al ámbito escolar y entreverado en los últimos años con el fenómeno conocido como ciberacoso, término técnicamente citado como ***ciberbullying***<sup>3</sup> cuando se desarrolla en las relaciones entre compañeros e iguales. Fenómenos ambos bien conocidos. Ubicado el primero entre aulas y pasillos en el entorno físico y alojado el otro en la famosa *nube*, ese espacio virtual trazado por millones de rutas incardinadas en la red de redes, Internet. Ligados los dos, hay que insistir en nuestro caso, a la experiencia de las relaciones entre iguales. No solo a la información y/o la comunicación. Metido hasta el tuétano en el complejo nicho de las emociones, los sentimientos, los afectos... Es el fenómeno de la Relación en las redes (habría que incorporar la R en el acrónimo) el que de una manera palmaria configura el escenario de efectos indeseados e indeseables, de riesgos y esquinas oscuras, en el cotidiano uso de los senderos y dispositivos digitales por unos y otros, niños, adolescentes, jóvenes y adultos... Es el mundo de los sentimientos, emociones, deseos, ansiedades, inquietudes, anhelos el que, enmarcado en la magia de la instantaneidad de nuestros dispositivos y aplicaciones, se convierte en un escenario de conductas con marcadas muestras ya, desde hace más de diez años, de uso inadecuado. E inquietante futuro.

El **acoso o maltrato entre iguales**, especialmente documentado, de modo singular y sin perjuicio de otras aportaciones, a partir de las investigaciones y elaboración

---

<sup>3</sup> El ciberacoso afecta a niños y adolescentes, sí, pero no solo. Existe un cierto acuerdo, una mera convención técnica, de denominar a estos comportamientos como *ciberbullying* cuando se dan entre iguales, dejando el término ciberacoso para las experiencias entre adultos.

de programas de intervención de Dan Olweus<sup>4</sup>, viene definido como “*un comportamiento prolongado de insulto verbal, rechazo social, intimidación psicológica y agresividad física de unos niños hacia otros que se convierten, de esta forma, en víctimas de sus compañeros*” (Olweus, 1993). Para tasar y definir el concepto (y la experiencia), el autor detalla elementos significativos como (1) la intencionalidad por parte del agresor (si bien estudios posteriores amparan la relevancia, por encima incluso de la intencionalidad de quien agrede o pretende agredir, de la percepción subjetiva de la víctima), (2) la repetición y secuencia estable en el tiempo y (3) la jerarquía y subsiguiente desequilibrio de poder entre agresores y víctimas; este desequilibrio genera un modelo de relación basado en el dominio (de los agresores) y la sumisión (de las víctimas), en el que, con cada nuevo episodio, se ven reforzados los dos roles, haciéndose más difícil que el círculo se rompa. Por su parte, Ortega y Mora-Merchán (2008) sostienen la incorporación de un nuevo elemento de referencia, la denominada *ley del silencio*, esa suerte de incapacidad de la víctima para comunicar lo que está pasando, su dolor desvelos y sufrimiento... En relación con este último concepto, resulta imprescindible señalar algunas de las causas más significativas del denominado *silencio*: (1) las dudas sobre la credibilidad en el entorno de su testimonio, o, incluso, sobre la rapidez y contundencia de la respuesta que sería de esperar, (2) el temor a posteriores represalias y consecuencias o (3) la debilidad o ausencia de referentes a los que comunicar la situación vivida. Otra modalidad de silencio tiene que ver, sin duda, con la respuesta, o más bien ausencia de la misma, del grupo de compañeros. La tragedia de la falta de respeto continuado en las aulas y de muchos comportamientos violentos entre iguales se encuentra anclada en la tibia o inexistente respuesta de quien está al lado de la víctima, comparte, aulas, pasillos y dependencias; de quien ve, escucha, y no hace nada. Salvo callar. Algunos no inician ni las acciones de agresión, pero ríen y acompañan el maltrato, lo jalean y sostienen, otros miran hacia otro lado (*este no es mi problema*), algunos, muy pocos, dan un paso adelante y defienden visiblemente a la víctima.

En este contexto, especialmente relevante representa el concepto de *contagio del estigma*, citado y documentado por los colectivos de lesbianas, gays, transexuales y bisexuales (LGTB) en sus investigaciones sobre el fenómeno del maltrato y acoso escolar por homofobia: *el miedo a las agresiones y al rechazo de los demás por defender a un alumno o alumna LGTB... El miedo a pensar que los demás me crean también como a quien quiero defender...*

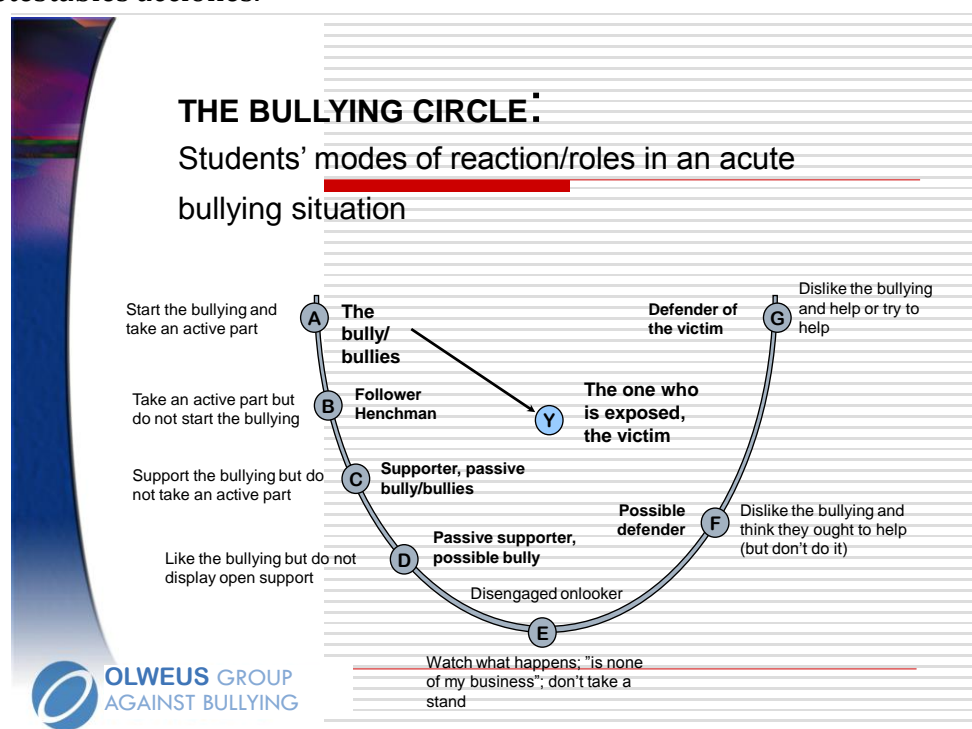
Además, es necesario tener en cuenta el llamado *currículum oculto* de la escuela. Jackson (1968) explica el currículum oculto como un conjunto de reglas informales en el que se transmiten expectativas asociadas al alumno (como sumisión,

---

<sup>4</sup> [http://www.violencepreventionworks.org/public/olweus\\_bullying\\_prevention\\_program.page](http://www.violencepreventionworks.org/public/olweus_bullying_prevention_program.page);  
<http://www.olweusinternational.no/>

obediencia, competitividad...) que se oponen a las que aparecen en el currículum explícito como tal (autonomía, capacidad crítica, solidaridad...).

Olweus ya advirtió desde sus primeros trabajos, en la década de los 70, en la configuración compleja de este tipo de comportamientos, alejada de la no poco frecuente simplificación que tiene a asociar, sin más, el complejo fenómeno a la relación entre un agresor o agresores y una víctima o víctimas. Muy al contrario, su esquema de interpretación detalla una compleja red de relaciones en interacciones que pueden crear, sostener y alimentar este tipo de conductas. Una red de la que no se *escapa* prácticamente ningún alumno del grupo clase en el que se producen las detestables acciones.



Olweus (2003) describe de forma magistral la necesidad de analizar de forma completa el complejo entramado de relaciones y reacciones que pueden observarse entre el grupo de compañeros y/o conocidos de una víctima en una situación de acoso entre iguales. El autor señala las características de posibles implicados en los procesos. (1) Los que inician el acoso y toman parte activa en él; (2) Los que toman también parte activa pero no han iniciado el entramado del acoso; (3) Los que no tienen parte activa en la situación pero apoyan lo que está pasando; (4) Los que disfrutan de lo que está pasando pero no muestran un apoyo abierto; (5) Los que consideran que lo que ocurre no es asunto ni problema suyo; (6) los que no disfrutan de lo que está ocurriendo pero piensan que no deben intervenir; y (7) Y aquellos a los que les repugna lo que ocurre y pasan a la acción intentando evitarlo.

Es imprescindible observar la realidad en su conjunto, siendo imprescindible abordar las tareas de prevención y sensibilización en cualquier caso, pero también en situaciones derivadas de casos y conflictos específicos que requieren una respuesta ágil, eficaz y sólida en el núcleo de las acciones causa de sufrimiento y dolor en la víctima, sin perder la referencia de ahondar en el tejido de red que ha podido ser *cómplice* del conflicto en sí, en sus diversos ámbitos de desarrollo y circunstancias. Y apelando de modo sustantivo a la necesidad de incrementar la capacidad de respuesta solidaria de los compañeros, espectadores y protagonistas inactivos, en muchas ocasiones, del discurso de dolor evidenciado (Luengo, 2014).

El ***ciberbullying***, por su parte, supone acosar en el contexto digital. O aprovecharse de él para hacer del maltrato algo diferente, tremendamente expansivo, muy frecuentemente, más virulento incluso. Pero no todo comportamiento irregular y poco deseable (usando TIC) que tenga que ver con las complejas relaciones entre iguales debe ser considerado como *ciberbullying* sin más. Este escenario de acoso en la red desarrolla una *vida propia*, un escenario de manifestaciones peculiares y exclusivas cuyas claves están descifrándose día a día: características singulares de los acosadores, recorrido, impacto, difusión y duración de la acción, repercusiones en las víctimas... En el contexto virtual “desaparece la barrera de la mirada del otro” (Canalda, 2011<sup>5</sup>). La sensación de impunidad se hace hueco con fuerza. El desarrollo del fenómeno a través de comunicaciones virtuales permite que el acoso en la red pueda llevarse a efecto de una forma más sistemática y estable y, en ocasiones, incluso anónima (Cervera, 2009). Y las consecuencias pueden perpetuarse en el tiempo de forma profunda. Por eso, entre otras consideraciones, es imprescindible actuar cuanto antes, detener la situación que pueda estar produciéndose, evitar el punto más cercano a las *terminaciones nerviosas* del sufrimiento (Luengo, 2014)

Son muchas las definiciones que pueden acotar el concepto, pero, en general, puede definirse como una conducta de acoso entre iguales en el entorno TIC, e incluye actuaciones de chantaje, vejaciones e insultos de niños a otros niños. Cervera (2009), señala que “*el acoso por Internet tiene lugar cuando una persona, de forma intencionada y repetida, ejerce su poder o presión sobre otra con ayuda de medios electrónicos y de forma maliciosa, con comportamiento agresivos, tales como insultar, molestar, el abuso verbal, las amenazas, humillaciones, etc.*” (p. 144). El *ciberbullying* comparte algunos de sus rasgos con el denominado *bullying* tradicional, el que se desarrolla en los espacios físicos. Sin embargo las características del espacio virtual en que aquel se desarrolla hacen que puedan concretarse características singulares y diferenciales con respecto a éste: (1) la

---

<sup>5</sup> Arturo Canalda, Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid. Comparecencia ante la Asamblea de Madrid, 2011 sobre Informe Anual.

ausencia del contacto directo y a la cara; (2) la presencia y el mantenimiento del mensaje o acción agresiva durante mucho más tiempo y (3) la existencia de una *audiencia* no deseada y de difícil control y acceso. Algunas de las características expresadas a continuación pretenden aportar luz a este difícil proceso de categorización (Red.es, 2015)

- *La víctima sufre un deterioro de su autoestima y dignidad personal dañando su estatus social, provocándole victimización psicológica, estrés emocional y rechazo social.*
- *La situación de acoso se dilata en el tiempo: excluyendo las acciones puntuales.*
- *El comportamiento por parte del acosador es intencional, no accidental. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la intención de causar daño de modo explícito no siempre está presente en los inicios de la acción agresora.*
- *El medio utilizado para llevar a cabo el acoso es tecnológico: Internet y cualquiera de los medios asociados a esta forma de comunicación: telefonía móvil, redes sociales, plataformas de difusión de contenidos.*
- *Puede evidenciarse cierta jerarquía de poder (incluida una mayor competencia tecnológica) o prestigio social de los acosadores respecto de su víctima, si bien esta característica no se da en todos los casos.*
- *Es frecuente que los episodios puedan estar ligados a situaciones de acoso en la vida real y de acoso escolar. Comportamientos de exclusión y aislamiento en los espacios físicos son los más habituales como previos y, en ocasiones, añadidos, a las experiencias en contextos virtuales. Sin embargo, cada vez se producen más conductas claramente aisladas en el entorno de las tecnologías, sin paralelo en el entorno físico.*
- *El alcance 24 x 7, que hace referencia a que la potencial agresión se puede producir 24 horas al día, los 7 días de la semana.*
- *El anonimato o engaño acerca de la autoría desde el que se puede producir la agresión al menor. Desde el punto de vista psicológico se destaca que el ciberbullying se trata de un tipo agravado de acoso, no sólo por el acoso en sí, sino por la expansión que se produce de la noticia, que suele atentar contra la intimidad y el honor; esta se hace saber al resto del mundo, menoscabando estos derechos.*

### ***Lo que sabemos del acoso y maltrato entre iguales en la escuela***

Hablar del acoso entre iguales es, sin duda, abordar un fenómeno muy antiguo. Esto es bien sabido, conocido y vivido, desde diferentes ópticas y roles, por todos los que hemos pasado por las aulas. Es decir, por *todo el mundo*. En nuestro país suele recurrirse al terrible suceso acaecido en Fuenterrabía, en septiembre de

2004, para establecer el momento crítico a partir del cual la sociedad en su conjunto terminó por tomar conciencia de la relevancia y trascendencia del maltrato entre compañeros. A punto de cumplir los 14 años, un adolescente cansado y desesperado decidió quitarse la vida tras meses de vejaciones, insultos, exclusiones, burlas y agresiones. Un suceso que inundó en su día los medios de comunicación (como ha ocurrido recientemente con la noticia de la muerte de una adolescente discapacitada en un Instituto de Madrid en mayo de 2015) y azuzó violentamente las conciencias de muchos, entre otros del propio sistema educativo. Un hecho de profundo dolor como germen de todo un proceso de toma de conciencia y determinación de acciones que contribuyesen a un *nunca más* que, parece, no se ha conseguido. No es difícil identificar algunas de las ideas erróneas que han rodeado el fenómeno desde *la noche de los tiempos*. Creencias que asentaron y cuajaron la invisibilidad y la inacción. Mitos que han contribuido, y lo que es peor, contribuyen aún, a un mapa de resultados insatisfactorio:

- *Es una broma, cosas de chicos, no pasa nada... Siempre ha existido y no ha pasado nada.*
- *Lo mejor es ocultar lo que ocurre para no dañar la imagen del centro.*
- *Estas cosas fortalecen, curten el carácter de quien las padece.*
- *¿A quién no han dejado alguna vez a un lado? Esto no es tan grave. Incluso curte...*
- *A veces, algunos chicos o chicas merecen que les pase esto...*
- *Los agresores son chicos de familias desestructuradas...*
- *En nuestra escuela no hay maltrato.*

Centros educativos, profesores padres y sociedad en su conjunto han decidido trabajar con propuestas, materiales didácticos, proyectos... Además de toda la documentación que ha ido generándose en nuestro Estado, incluyendo los planes y protocolos de intervención establecidos por las administraciones educativas (se citan algunos ejemplos)<sup>6</sup>, incluso la Fiscalía General del Estado dictó la Instrucción

---

<sup>6</sup> Comunidad de Madrid:

[http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM\\_InfPractica\\_FA&cid=1142695803990&idConsejeria=1109266187254&idListConsj=1109265444710&idOrganismo=1142292480322&pagename=ComunidadMadrid/Estructura](http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_InfPractica_FA&cid=1142695803990&idConsejeria=1109266187254&idListConsj=1109265444710&idOrganismo=1142292480322&pagename=ComunidadMadrid/Estructura)

País vasco: [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/dif11/es\\_5613/adjuntos/malos\\_tratos/tratu\\_txarrak\\_2011\\_c.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/dif11/es_5613/adjuntos/malos_tratos/tratu_txarrak_2011_c.pdf)

Junta de Andalucía:

[http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~conviveigualdad/guia/protocolo\\_acoso.html](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~conviveigualdad/guia/protocolo_acoso.html)

Gobierno de Canarias:

[http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/5/DGOIE/PublicaCE/docsup/guia\\_acoso.pdf](http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/5/DGOIE/PublicaCE/docsup/guia_acoso.pdf)



10/2005 sobre el tratamiento del acoso escolar desde el Sistema de Justicia Juvenil<sup>7</sup>, con el objetivo de luchar contra el fenómeno como *imperativo derivado del reconocimiento de los derechos humanos y de la necesidad de colocar el respeto de la dignidad de la persona como “clave de bóveda” del Estado de Derecho* (p. 6)

Negar esta realidad de implicación en la tarea sería injusto. Como injusto sería reconocer logros en tan compleja empresa. Sin embargo, estamos todavía lejos de poder contener el fenómeno. No es un problema de diagnóstico el que subyace a la dificultad de prevención o intervención. Ni, por supuesto, de falta de recorrido en el análisis de la situación, la investigación o la elaboración de propuestas de trabajo.

Sin embargo, hay que señalarlo adecuadamente, fue ya a principios de los años 70 cuando el fenómeno del acoso y maltrato entre iguales empezó a ser analizado y estudiado de manera específica y rigurosa. Iniciada la investigación en el norte de Europa, entre los años 80 y 90, el maltrato escolar adquirió una notable importancia en países como EEUU, Canadá, Holanda, Reino Unido o Japón. Y también en España. Fue el inicio de un proceso de indagación estable y, en general, riguroso que no ha dejado de documentar la naturaleza del fenómeno también en nuestro país (Del Rey y Ortega, 2007), sus causas, consecuencias, tipologías de desarrollo, configuración de perfiles, prevalencia, medidas y buenas prácticas para la información, sensibilización, la predicción (Ortega, Del Rey y Casas, 2013), prevención y la intervención (Ortega, 2010).

En nuestro país se han desarrollado no pocos estudios e investigaciones específicas sobre los problemas de convivencia escolar y sus *derivadas* hacia los comportamientos indeseables objeto de referencia en este capítulo. Iniciativas orientadas a capturar y fijar *imágenes* representativas del fenómeno y sus modos de desarrollo y expansión. *Cortes* transversales y precisos de la realidad que mostrase qué ocurre, por qué, claves para su desarrollo y mantenimiento en el tiempo... Observaciones documentadas sobre la incidencia y evolución del fenómeno (Cerezo, 2009) y, aspecto este importante, sobre los factores de riesgo y protección (Del Rey, Ortega y Feria, 2009). Varios pueden ser citados de manera expresa por su relevancia y seriedad. Referencias<sup>8</sup> significativas a tener en consideración en el camino llevado a efecto en este proceso de investigación en

---

Junta de Castilla y León: <http://www.educa.jcyl.es/ciberacoso/es/plan-prevencion-ciberacoso-navegacion-segura/proteccion-legal-menores-frente-ciberacoso/normativa-existente-utilizacion-prevencion-acoso-escolar-me/normativa-especifica-convivencia-escolar>

<sup>7</sup>

[https://www.fiscal.es/fiscal/PA\\_WebApp\\_SGNTJ\\_NFIS/descarga/MN\\_Instruccion10\\_2005.pdf?idFile=934611d6-6f25-49de-8d2a-916cad86b3ee](https://www.fiscal.es/fiscal/PA_WebApp_SGNTJ_NFIS/descarga/MN_Instruccion10_2005.pdf?idFile=934611d6-6f25-49de-8d2a-916cad86b3ee)

<sup>8</sup> <http://educalab.es/recursos/historico/orientacion-tutorial/convivencia-escolar/informes-publicaciones-estudios>

nuestro país y fuera de él (Núñez, Herrero y Aires, 2006) o específicamente en España (Andrés y Barrios, 2008; Ortega, 2010, p. 15-32; Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2013. Procesos rigurosos de análisis que iluminan los principales estudios en materia de convivencia, conflicto y maltrato entre iguales, señalando aportaciones singulares y coincidencias, y marcando líneas prospectivas en función de los resultados y propuestas detalladas por los diferentes equipos de investigación.

De especial interés es, sin duda, y auténtica referencia a nivel nacional, el informe del Defensor del Pueblo (2007), que supuso, sin duda alguna, un punto de inflexión en la investigación rigurosa en nuestro país en torno a la convivencia y el conflicto relacional en los centros educativos. Se trata de un estudio que, además de revisar y analizar los estudios por comunidades autónoma desarrollados hasta ese momento en comunidades autónomas y alguna provincia en nuestro Estado (ver síntesis en p. 138-140), replica el inicialmente elaborado por la Institución sobre la materia en el año 2000<sup>9</sup> y que ha definido de manera ejemplar los parámetros y elementos esenciales, para el análisis de prevalencia, la configuración de desarrollo, la propuesta de buenas prácticas y las recomendaciones en la promoción de la convivencia pacífica en los centros y, por supuesto, la prevención e intervención en situaciones de conflicto enmarcadas en el ámbito del acoso y maltrato entre iguales en centros educativos.

A partir de los datos proporcionados en 2006 por los 3.000 alumnos de educación secundaria<sup>10</sup> que participaron en la investigación, el estudio señala que todos los tipos de maltrato analizados (exclusión social –ignorar, no dejar participar, agresión verbal –insultar, poner mote ofensivo, hablar mal de otro a sus espaldas-, agresión física indirecta –esconder, romper o robar cosas de otra persona-, agresión física directa –pegar-, amenaza/chantaje –amenazar para meter miedo, obligar a hacer cosas con amenazas, amenazar con armas- , agresión sexual –acosar sexualmente con actos o comentarios- y acosar con el uso de las nuevas tecnologías) tenían lugar, si bien cada uno de ellos con un nivel de incidencia muy diferente. Así, de acuerdo con la incidencia estimada por el alumnado que se declaraba víctima de las diferentes modalidades de maltrato, el porcentaje más alto correspondía a los abusos por agresión verbal, cuyas diversas manifestaciones se situaban entre el 27% y el 32%, seguido de la exclusión social y de las agresiones efectuadas a través de las propiedades (en este caso, esconderlas). Con

---

<sup>9</sup> <https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2015/05/2000-01-Violencia-escolar-el-maltrato-entre-iguales-en-la-educaci%C3%B3n-secundaria-obligatoria.pdf>

<sup>10</sup> Ha de destacarse que el estudio analiza muestra de población escolar exclusivamente de centros de educación secundaria. Esta *mirada* ha sido afortunadamente ampliada a otros grupos etarios de manera generalizada en cualquier estudio al respecto del contenido en cuestión.

menores porcentajes de incidencia se situaban las conductas de robo y de amenazas para intimidar, seguidas de las agresiones físicas directas (pegar) y de los destrozos de material. Un porcentaje de escolares menor al 1% aludía a los chantajes (obligar a otro a hacer cosas que no desea), al acoso sexual y a las amenazas con armas. Los datos señalaban, consecuentemente, una relación inversa entre la gravedad de las conductas y su nivel de incidencia, pero siempre teniendo en cuenta las precisiones que en todo caso deben hacerse cuando se habla de “gravedad” en los distintos tipos de maltrato. Además, se observaba que son los chicos los que más sufrían y ejercían la violencia contra sus compañeros, excepto en algunas formas indirectas de maltrato como *hablar mal de otros* (más víctimas y agresoras femeninas) e *ignorar* (sin diferencias entre géneros); esto último parece deberse, entre otros factores, a la socialización diferencial que reciben y viven chicos y chicas, así como a la educación sexista en la que, aún, desgraciadamente, nos desenvolvemos. Finalmente, el informe del Defensor del Pueblo hace referencia al uso de las nuevas tecnologías como medio para recibir o ejercer el maltrato (*ciberbullying*) y a la que los medios de comunicación aludían ya como una nueva forma de maltrato en la que la posición del agresor era peculiar, en relación con la que ocupa en otras formas “clásicas” de maltrato dado el carácter poco visible de la conducta y la gran difusión de la que ésta puede ser objeto. Los datos del estudio tasaron esta forma de maltrato con una incidencia en torno al 5%, tanto de víctimas, como de agresores.

Otros estudios de especial consideración en nuestro país se han orientado de manera singular desde una perspectiva de análisis marcado por demarcaciones demográficas específicas, desarrollados en gran parte por Instituciones como las Defensorías del Pueblo autonómicas, administraciones educativas o Universidades (Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia, 2005; Ararteko, 2006; Consejería de Educación de Cantabria, 2006; Sindic, el Defensor de les Persones, 2006; Sindic de Greuges de la Comunitat Valenciana, 2007; Garaigordobil y Oñederra, 2009). De especial interés es el estudio realizado por el Instituto vasco para la evaluación y la innovación educativa (2012), complementario a los análisis de datos presentados en 2004, 2005, 2008 y 2009 sobre los cuestionarios cumplimentados por el alumnado de 80 centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y de 84 centros del Tercer Ciclo de Educación Primaria, y que incorpora de manera decidida la indagación sobre el fenómeno del *ciberbullying*, como una variante significativa del fenómeno del maltrato entre los iguales. Por la relevancia y actualidad de sus conclusiones y de los datos que ofrece, a continuación se detallan algunas de las conclusiones más significativas del informe: (1) El índice general de maltrato 2012 en tercer ciclo de E. Primaria es del 21% y disminuye al 14,6% en Secundaria Obligatoria. Si se comparan con la última edición de este estudio realizada en 2009, ha aumentado un 4% en Educación Primaria y un 2,8% en ESO. (2) La edad y el nivel en el que está escolarizado el

alumnado se relaciona con el índice de maltrato, ya que los porcentajes más altos del mismo se observan en los cursos más tempranos de la muestra estudiada – tercer ciclo de Educación Primaria- y, en general, van disminuyendo a medida que aumenta el nivel escolar. (3) El maltrato verbal es el tipo de conducta de mayor incidencia en las dos etapas educativas analizadas, mientras que el resto de tipos de maltrato presentan porcentajes claramente inferiores, tanto en tercer ciclo de Educación Primaria como en Secundaria Obligatoria. (4) Alrededor de un 30% del alumnado de Educación Primaria y de un 25% en ESO manifiesta que alguna vez ha tenido miedo a acudir al centro y la razón principal es debida sobre todo al trabajo en clase, las notas y los deberes, seguida del miedo a uno o varios compañeros o compañeras. (5) La incidencia general de *ciberbullying* en tercer ciclo de Educación Primaria es del 11,3% y del 10,3% en Secundaria Obligatoria, mientras que la incidencia severa de este tipo de maltrato llega al 2,6% en Educación Primaria y al 1,8% en ESO. (6) En el estudio de 2012, tanto el alumnado de tercer ciclo como sobre todo el de ESO afirma haber sido testigo de casos de exclusión de algunos compañeros o compañeras por su orientación sexual o por el hecho de ser chico o chica. Este comportamiento es especialmente llamativo en el caso de alumnado considerado gay en Secundaria. (7) En las dos etapas educativas y de manera semejante a ediciones anteriores, el maltrato lo ejercen prioritariamente chicos de la misma clase que el alumno o alumna agredido. (8) La familia y los amigos y amigas son las figuras a las que con mayor frecuencia acude el alumnado que sufre maltrato en ambas etapas. Esta situación se mantiene a lo largo de todas las investigaciones realizadas hasta el momento; estos datos coinciden con el citado Informe del Defensor del Pueblo de 2007 y revelan que las víctimas contarían su sufrimiento en primer lugar a sus amigos (60%), luego a la familia (36%), a los compañeros (27%), al profesorado (14%) y a otros (8%). Además, son los amigos los que prestan ayuda fundamentalmente a la víctima, como menciona el 69%. Las otras personas ayudan en mucha menor medida. Así, un 19% es ayudado por otros compañeros y compañeras. El profesorado responde en un 15%. (9) La mayoría del alumnado considera que defiende a la víctima y que intenta cortar la situación, aunque no sea su amigo o amiga. (10) El porcentaje de víctimas es más elevado entre el alumnado que ha repetido algún curso. Esto mismo sucede en todas las ediciones del estudio. Asimismo, el porcentaje de víctimas de maltrato es más elevado entre el alumnado inmigrante, la influencia de esta variable es mayor en Educación Primaria que en Secundaria Obligatoria. Esto mismo sucede en todas las ediciones de estudio.

En este repaso general a los trabajos de investigación llevados a efecto en nuestro país, deben señalarse, asimismo, dos ejes de análisis que completan y singularizan lo hasta ahora reflejado. Por un lado, (1) la investigación en materia de acoso y maltrato entre iguales por *homofobia* (una de las conclusiones del estudio del Instituto vasco para la evaluación y la innovación educativa hace referencia a ello),

ampliamente denunciada por organizaciones de Colectivos de Gays, Lesbianas Bisexuales y Transexuales como COGAM y recogida muy recientemente en un amplio estudio (COGAM, 2013) desarrollado durante el curso escolar 2012/13, con la participación de alumnado de 252 aulas de 37 centros públicos de educación secundaria de la Comunidad de Madrid. (2) Por otro lado, los *estudios y referencias de investigación que relacionan de manera explícita acoso o bullying y cyberbullying*, tasando ambos fenómenos en el contexto actual, tanto desde la perspectiva del análisis de prevalencia (de especial interés el estudio realizado por Microsoft<sup>11</sup> en 2012, el informe “Adolescentes y social media: 4 generaciones del nuevo milenio<sup>12</sup>” en 2013; Garaigordobil, 2013; o la Guía de actuación contra el ciberacoso (Red.es 2015), como de los mecanismos de su desarrollo, impacto y respuesta (Del Rey, Elipe y Ortega, 2012; Avilés, 2013a; Avilés, 2013b; Cowie, 2013; del Barrio, 2013; Luengo, 2014). Y un excelente trabajo de investigación actualizado ha sido el desarrollado por Save the Children: *Acoso escolar y ciberacoso, propuestas para la acción*<sup>13</sup> (2013). El informe describe el acoso escolar y el ciberacoso (dos formas de violencia contra la infancia) y realiza un análisis integral con el fin de orientar las propuestas de actuación de los diferentes actores e instituciones implicados en la protección de los niños y las niñas, desde los poderes públicos hasta los centros educativos y las familias. Save the Children se ha propuesto conocer esta realidad de niños y adolescentes de una forma cercana, interviniendo con ellos, con sus familias y con el profesorado a través de talleres de sensibilización y prevención. El informe desarrolla asimismo las directrices para un Protocolo de actuación frente al acoso escolar y al ciberacoso, con las que pretende orientar a los responsables educativos, a los educadores, a los padres y a las madres en su tarea de proteger a los niños y las niñas de estas formas de violencia. Para establecer dichas pautas, los autores del informe han revisado los protocolos de actuación que han desarrollado algunas Comunidades Autónomas, así como algunas investigaciones académicas y las directrices de prevención de la violencia de Naciones Unidas y el Consejo de Europa.

### ***La investigación sobre acoso, infancia y discapacidad***

De todo lo analizado, de interés sin duda como reconocimiento esencial del fenómeno del acoso y maltrato entre iguales, nada o prácticamente nada sobre la incidencia de este tipo de situaciones en la infancia y adolescencia con algún tipo de discapacidad. Es un denominador común en España. Llama la atención la

---

<sup>11</sup> <http://www.microsoft.com/spain/prensa/noticia.aspx?inford=/2012/06/n016-un-37%-de-los-jovenes-espanoles-sufre-ciberacoso>

<sup>12</sup> <http://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=3752&tipo=documento>

<sup>13</sup> [http://www.savethechildren.es/docs/Ficheros/675/Acoso\\_escolar\\_y\\_ciberacoso\\_informe\\_vOK\\_-\\_05.14.pdf?](http://www.savethechildren.es/docs/Ficheros/675/Acoso_escolar_y_ciberacoso_informe_vOK_-_05.14.pdf?)

escasez de información en nuestro país al respecto del impacto singular en el alumnado con discapacidad de las conductas de acoso entre iguales. Representa una *asignatura pendiente* que es necesario abordar de manera decidida. Resulta sorprendente la muy escasa información recabada sobre la incidencia del fenómeno en el alumnado con discapacidad si comparamos el análisis específico que sobre el impacto en otros colectivos se ha desarrollado.

Esta circunstancia representa, probablemente, una evidencia más de la invisibilidad con que aún sigue tratándose la discapacidad en numerosos campos.

El informe de UNICEF (2013) *El estado mundial de la infancia 2013: niños con discapacidades* detalla en su Enfoque sobre la violencia contra los niños con discapacidad (p. 44-51) que *los niños y niñas con discapacidad son entre tres y cuatro veces más proclives a padecer violencia*. Entender el alcance de la violencia contra la infancia con discapacidad es un paso indispensable para la creación de planes y programas eficaces que les eviten convertirse en víctimas de la violencia y que mejoren su salud y su calidad de vida. En un trabajo de investigación realizado por equipos de la Universidad John Moores de Liverpool y de la Organización Mundial de la Salud, que realizó un análisis sistemático de los estudios existentes sobre violencia contra la infancia con discapacidad -hasta los 18 años-, (se recogieron, entre otros, 17 estudios desarrollados en países con altos ingresos), se concluyó que las estimaciones sobre la prevalencia de la violencia contra los niños y niñas con discapacidad eran de un 26,7% para las modalidades combinadas de violencia, de un 20,4% para la violencia física, y de un 13,7% para la violencia sexual. Las estimaciones del riesgo indicaban que los niños y niñas con discapacidad presentaban un riesgo considerablemente mayor de experimentar violencia que sus compañeros no discapacitados, siendo 3,7 veces más proclives a padecer modalidades combinadas de violencia, 3,6 veces más proclives a ser víctimas de violencia física y 2,9 veces más tendentes a padecer violencia sexual. El tipo de discapacidad parecía afectar a la prevalencia y el riesgo de padecer violencia, si bien la evidencia en este extremo no era concluyente. Por ejemplo, los niños y niñas con discapacidades intelectuales presentaban 4,6 veces más probabilidades de ser víctimas de la violencia sexual que sus compañeros no discapacitados.

Con carácter general, la invisibilidad del maltrato a las personas con discapacidad (Soroa, 2014, p.57-62<sup>14</sup>) es un hecho manifiesto. No obstante, cada vez son más las voces que alarman de la necesidad de observar, consistentemente, las características de la génesis y desarrollo del fenómeno. En nuestro país, según el

---

<sup>14</sup> <http://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/3371/1rajornadamaltrato.pdf?sequence=1>

Informe del Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia<sup>15</sup>, *Maltrato infantil en la familia en España* (2011), publicado por el entonces Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, los menores que tienen alguna discapacidad sufren mayores tasas de maltrato (23,08%) frente a los menores que no presentan ninguna (3,87%). Se hace referencia en estas cifras a menores de edad entre los 8 los 17 años. La diferencia señalada asusta. Y, no puede ser de otra manera, mueve a la reflexión, y a la acción. Esta diferencia es sobrecogedora.

La revisión de estudios e investigaciones sobre las relaciones entre infancia, discapacidad y acoso o maltrato entre iguales muestra un escenario notable de investigación fuera de España, si bien muy discreto en nuestro país (Monjas, Martín-Antón, García-Bacete y Sanchiz, 2014). A diferencia de lo que ha ocurrido en nuestro país, la investigación fuera de nuestras fronteras sobre discapacidad y acoso entre iguales en el ámbito escolar lleva años de desarrollo. Desde la década de los 90 encontramos referencias que amparan la tesis de una significativa incidencia del *bullying* sobre los niños y adolescentes afectados por algún tipo de discapacidad.

Carter y Spencer (2006), de la Universidad George Mason (EEUU) llevaron a cabo una revisión de la literatura existente sobre este tema entre 1989 y 2003; utilizaron como criterio para dividir los estudios en si estos trataban de alumnado con discapacidades “visibles” (que son más fáciles de observar en menos tiempo) o de alumnado con discapacidades “no visibles” (aquellas que requieren un mayor tiempo de observación para ser detectadas). Los once estudios analizados habían contado con muestras muy potentes y todos coincidían en que la frecuencia con la que el alumnado con discapacidad es acosado es significativamente mayor que la frecuencia con la que lo es el resto del alumnado. La mayoría de los estudios revelaron que los chicos sufrían más acoso que las chicas (Dawkins, 1996; O’Moore & Hillery (1989). Excepto el estudio de Nabuzoka y Smith (1993) sobre chicas y chicos con dificultades de aprendizaje, en el que se observaba que las chicas sufrían acoso más frecuentemente que los chicos; la explicación que dieron los autores fue que había una mayor tendencia a diagnosticar a las chicas con este problema que a los chicos.

Uno de los estudios revisados en la revisión de Carter y Spencer es el de Dawkins (1996), en el que se comparaba a dos grupos de alumnos, de once y dieciséis años, para comprobar la incidencia y vivencia del *bullying* en sujetos con algún tipo de discapacidad física. Entre otros resultados de interés, el estudio concluía que la forma de acoso más común era la que se desarrollaba a través de insultos y apodos

---

<sup>15</sup> Una interesante entrevista sobre discapacidad y acoso escolar con el Director del Centro, José Sanmartín puede consultarse en: <http://online.ucv.es/resolucion/acoso-escolar-y-discapacidad-reflexiones-por-jose-sanmartin-esplugues/>

despectivos, una de las expresiones del acoso más subestimadas por los adultos (Besag, 1991). Además obtuvo cuatro factores predictores de acoso escolar en estudiantes con algún tipo de discapacidad física: recibir apoyo escolar, estar solos en el tiempo de juego, tener menos de dos buenos amigos y ser varón. Este escenario muestra de nuevo la importancia que tiene el grupo de pares y el camino que debe asumir el campo de la prevención, trabajando con la clase y los grupos de iguales y facilitando las relaciones de amistad, como factor de prevención específico y poderoso del acoso escolar.

En este contexto de investigación, Sullivan (2009) documenta de manera prolija los diferentes escenarios de exposición a los diferentes tipos de violencia entre los chicos y chicas con discapacidad, incluyendo el maltrato infantil, la violencia doméstica, la violencia social, las situaciones de guerra y, asimismo, la violencia o maltrato entre iguales en entornos escolares. Sus observaciones y registro documental son concluyentes: el impacto de la violencia es marcadamente significativo en poblaciones con necesidades educativas especiales. Los estudios coinciden básicamente en que el alumnado con alguna discapacidad tienen entre el doble y el triple de probabilidades de padecer violencia escolar que los estudiantes sin ella. Las discapacidades atendidas en estas investigaciones eran el Trastorno del espectro autista, deterioro intelectual, problemas de comunicación y problemas de aprendizaje (Marshall et al., 2009).

Ya en nuestro país, el análisis llevado a efecto por Monjas, Martín-Antón, García-Bacete y Sanchiz, (2014) pone de manifiesto de forma expresa que el alumnado con necesidades de apoyo educativo, específicamente aquel afectado por alguna discapacidad es, en general, menos aceptado y más rechazado que sus iguales sin necesidades especiales, apreciándose esta situación y circunstancia tanto en situaciones de juego como en aquellas de desarrollo de actividad escolar académica, detallando, asimismo, que presentan más dificultades de relación social, mayores tasas de comportamiento solitario y de aislamiento social.

Los citados Monjas, Martín-Antón, García-Bacete y Sanchiz (2014) han realizado recientemente una investigación para analizar el rechazo y victimización social que experimenta el alumnado con necesidad de apoyo educativo en comparación con sus compañeros. Resulta de interés la edad muestra con la que trabajaron. Circunstancia esta que hace especialmente de interés al análisis desarrollado. Participaron 1351 alumnos de primero de educación primaria de los que 253 (el 18.7%) fueron designados por sus profesores como alumnos con necesidad de apoyo educativo ya que presentaban dificultades que hacían necesaria ayuda educativa especial y adicional al resto de compañeros. La información ha sido proporcionada por los compañeros (tipología socio-métrica, reputación social y calificación socio-métrica), el profesorado (competencia social) y el propio alumnado (victimización y competencia percibida).



Los resultados del estudio indican inequívocamente que el alumnado con necesidad de apoyo educativo es más rechazado, tiene peor reputación social y sus profesores les califican como menos competentes socialmente. Informan asimismo de que estos alumnos son victimizados con más frecuencia que sus compañeros y se perciben menos aceptados por sus iguales. Según expresan los autores, los principales hallazgos de la investigación reflejan *los serios problemas de los alumnos con necesidades de apoyo educativo que constituyen un colectivo en riesgo con una alta vulnerabilidad para experimentar procesos de rechazo y de acoso entre iguales*. No obstante, sufrir rechazo, exclusión o intimidación no siempre debe considerarse una consecuencia directa de la presencia de disfunciones y problemas individuales y personales en los niños y adolescentes, si bien estos representan, indudablemente, elementos sustantivos de vulnerabilidad que pueden dificultar la adquisición y ejercicio de importantes habilidades *intra e interpersonales*. *Ser parte activa del grupo y afrontar asertivamente los intentos de conflicto y, en su caso, acoso interpersonal son competencias muy complejas que requieren determinadas habilidades socioemocionales que los alumnos con necesidades de apoyo educativo parecen no poseer* (Monjas, Martín-Antón, García-Bacete y Sanchiz, 2014).

Se trata de habilidades y competencias emocionales especialmente sensibles en los procesos de interacción y relación entre iguales, y que niños y adolescentes con discapacidad pueden adquirir con alguna dificultad. Al menos con más dificultades que otros. Habilidades y competencias esenciales en los procesos que definen la incorporación activa a los grupos, el espacio que ocupamos en ellos, la interacción estable y la comunicación activa, la exposición clara de opiniones, sentimientos e intereses, y la reacción crítica y de defensa ante situaciones o estímulos que pueden comprometer el autoconcepto o la autoestima personal. Las posibilidades para encarar, revolve incluso ante lo que consideramos ofensivo, indeseable, insultante.

El acoso o maltrato entre iguales no surgiría, pues, siempre y de manera singular por la condición personal de discapacidad, pero podría verse afectado y fortalecido por la ausencia de adecuadas y pertinentes respuestas de interacción, comunicación, defensa y afrontamiento (enfrentar el problema y no evitarlo – hablar con el agresor, buscar ayuda entre iguales, profesores, familia-, o ignorar la situación) ante los comportamientos de intimidación o acoso (Mora-Merchán, 2006). Un círculo perverso, una cadena de hechos, sensaciones, conductas y resultados que, lejos de habilitar mecanismos de respuesta a las situaciones conflictiva, agravan la vulnerabilidad y sostienen de forma trágica los, en su caso, despreciables comportamientos del entorno. Lo execrable y ominoso que llega, penetra y profundiza como un taladro sin fin. El impacto y las consecuencias, inasumibles.

El trabajo reseñado (Monjas, Martín-Antón, García-Bacete y Sanchiz, 2014), que representa uno de los primeros estudios realizado en nuestro país a nivel nacional (obteniendo datos de distintas provincias), sobre esta temática y con la población analizada, aporta evidencias en nuestro entorno, en los espacios que compartimos ordinariamente entre aulas y actividades escolares y proporciona, asimismo, un ejemplo de línea de investigación de recorrido significativo y necesario para conocer las relaciones entre el fenómeno de la exclusión y el acoso entre compañeros y la condición de discapacidad.

El estudio, manifiestan asimismo los citados autores, presenta algunas limitaciones que, lógicamente, definen el marco de prudencia con el que han de ser interpretados los resultados: *la edad de los participantes (6-7 años) y el poco tiempo que llevaban juntos en el aula; la gran diversidad y heterogeneidad de características de la sub-muestra del alumnado con necesidades de apoyo educativo y la escasa literatura científica en nuestro país sobre esta temática y población...* Se apunta en sus conclusiones, de modo inequívoco, sobre el necesario desarrollo de acciones que analicen el problema de manera estable, ampliando la franja de edad estudiada y profundizando en las diferentes discapacidades. Si se pretende avanzar significativamente, el proceso de investigación debe orientar su mirada a niños y adolescentes de los últimos años de educación primaria y primeros de la secundaria, grupos etarios en los que se concentra de manera manifiesta el fenómeno del acoso o maltrato entre compañeros en la escuela.

Existen referencias de investigación anterior en nuestro país. Específicamente, dos estudios, uno de ellos desarrollado por Eguren, Gutiérrez, Herrero, y López, en colaboración con la ONCE (2006, sobre discapacidad visual y maltrato infantil (incluyendo el maltrato entre iguales) y otro posterior de Hernández Rodríguez y Van Der Meulen (2010) que analiza el *bullying* en adolescentes con trastornos del espectro autista (Síndrome Asperger (SA) y Autismo de Alto Funcionamiento (AAF)), se llevaron a cabo en la Comunidad de Madrid.

El primero investigó el fenómeno del maltrato infantil en personas con discapacidad visual, analizando al 70% del alumnado con discapacidad visual escolarizado en centros ordinarios de educación (de entre 9 y 16 años) de la Comunidad de Madrid; entre los resultados observaron que no parecía haber una mayor incidencia de las situaciones de maltrato entre iguales en la población estudiada; así, la ceguera total, por el contrario, disminuía el riesgo de sufrir acoso escolar; sin embargo, a medida que aumentaba el resto de visión en el alumnado, parecía aumentar el riesgo de acoso de los iguales. Las conductas de acoso escolar más sufridas por este colectivo eran *no dejar participar, insultar y poner motes, esconder las cosas, obligar a hacer cosas*. Asimismo, era la *exclusión* de las actividades la conducta más percibida y sentida por el profesorado (más del 59% del profesorado señala que *los alumnos con discapacidad visual juegan o deambulan*

*solos, sin amigos*). Una diferencia significativa que sí encontraron los autores fue que los alumnos con discapacidad visual que sufrían acoso recurrían más a la familia, mientras que el alumnado que sufría acoso sin discapacidad solicitaba más ayuda a los amigos; sin embargo a pesar de esta diferencia la ayuda solía provenir principalmente de los amigos y compañeros de clase. De nuevo la red de apoyo de los compañeros de clase aparece como esencial en prevención y primeras respuestas *de y ante* las situaciones de acoso.

El segundo estudio analiza las diferencias en las experiencias de acoso escolar entre alumnado (21 sujetos) con Síndrome de Asperger (SA) o bien Autismo de Alto Funcionamiento (AAF) y 419 compañeros sin discapacidad, con edades que oscilaban entre los 13-21 años, todos escolarizados en centros ordinarios de Educación Secundaria.

Estudios previos ya señalaban a través de las anécdotas transmitidas por este colectivo una mayor frecuencia de acoso escolar; una de las vivencias documentadas es la de Gunilla Gerland (2005, p. 314) quien afirma: *“Cuando comencé primer grado dos chicos mayores me dijeron: “te vamos a pegar una vez al día. Pensé que esta era una norma rara, pero el colegio tenía muchas normas extrañas. Así que si no me pegaban una vez al día tenía que ir a buscarles, ya que para mí las normas debían ser obedecidas. El acoso escolar es un problema que debe ser tomado en serio.”*

El estudio de Hernández Rodríguez y Van Der Meulen (2010) obtuvo resultados significativos; en general manifestaban una mayor incidencia en casi todas las conductas de acoso consideradas, en comparación a la media española (Informe del Defensor del Pueblo de 2007).

Maltrato sufrido, a veces o con mayor frecuencia, desde el principio del curso	Alumnos SA/AAF (%)	Muestra nacional (Defensor del Pueblo/Unicef, 2007) (%)
Me ignoran	52	11
No me dejan participar	52	9
Me insultan	76	27
Me ponen motes que me ofenden o ridiculizan	38	27
Hablan mal de mí	74	32
Me esconden cosas	33	16
Me rompen cosas	29	4
Me roban cosas	35	6
Me pegan	38	4
Me obligan con amenazas a hacer cosas que no quiero	5	6
Me amenazan sólo para meterme miedo	35	1
Me acosan sexualmente con comentarios o acciones	5	1
	n = 21	3000

*Incidencia de maltrato sufrido según tipo en muestra SA/AAF y muestra del estudio nacional encargado por el Defensor del Pueblo/UNICEF (2007) (Tomado de Hernández, J.M. y Van der Meulen K., 2010. p. 29).*

Como puede observarse en la tabla comparativa, aquellas situaciones de maltrato en las que los alumnos con discapacidad sufren un maltrato significativamente mayor son: “me ignoran”, “no me dejan participar” [exclusión social], “me insultan”, “hablan mal de mí” [maltrato verbal], “me esconden cosas”, “me rompen cosas” [maltrato físico indirecto], “me pegan” [maltrato físico indirecto], “me amenazan para meter miedo” y “acoso sexual”. A pesar de que la muestra es reducida y hay que tomar los datos con cautela, las cifras no dejan de ser significativas. Suponen una llamada de alerta que no puede ser ignorada. Otra diferencia señalada que encontraron en el estudio fue que todo el alumnado con SA/AAF que participó y reflejó sufrir maltrato lo contaban siempre a alguien, frente a un 19% de los compañeros y compañeras que no lo cuentan a nadie; además, los primeros solían acudir a la familia en primer lugar, en segundo al profesorado y en tercer lugar a los amigos; mientras que los segundos pedían ayuda en primer lugar a sus amigos. Por último, aunque solían pedir ayuda, el 40% del alumnado con SA/AAF afirmaba no recibirla, frente al 23% de sus compañeros; los que más intervienen en su favor fueron los profesores, mientras que en el caso de sus compañeros fueron los amigos.

Este estudio, finalmente, resalta la necesidad de poner en marcha de medidas que favorezcan un buen clima del aula, así como el desarrollo de programas que fomenten la creación de relaciones interpersonales significativas, redes de apoyo y la gestión de conflictos en el aula como claves para prevenir el acoso escolar en todos los casos.

Otro estudio llevado a cabo por Martos Carmona y Del Rey Alamillo (2013) contó con alumnado de Sevilla (muestra de 627 alumnos) con edades entre los 12 y los 20 años. Su objetivo fue analizar la implicación en *bullying* del colectivo NEAE (alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo) y NEE (alumnado con necesidades especiales) en su conjunto, comparándolo con el resto del alumnado, así como examinar la posible relación de dicha implicación con el clima escolar y el hecho de tener compañeros de clase con NEE. Los resultados que obtuvieron no reflejaban diferencias significativas en implicación en *bullying* entre el alumnado NEE Y NEAE y el resto de compañeros, aunque porcentualmente sí fuera mayor la *victimización* del alumnado NEAE y NEE. En relación al clima escolar y su influencia, encontraron que aquellos alumnos que no sufrían acoso percibían un mejor clima escolar; sin embargo, entre el alumnado NEAE y NEE no había diferencias significativas entre cómo percibían el clima escolar aquellos alumnos implicados en *bullying* y aquellos que no lo estaban; en general era bien percibido. Lo que podría indicar una buena predisposición a encontrarse dentro de la escolarización ordinaria. En esta línea de reflexión, los autores se posicionan claramente en favor de la educación inclusiva y explican que los datos obtenidos, si bien extraídos de muestras de alumnado de solo dos institutos de educación secundaria, podrían estar reflejando un cambio de tendencia con respecto a datos encontrados años anteriores.

Hasta el momento, se ha dado cuenta de estudios en los que los que se analizaban muestras de estudiantes con distintos tipos de discapacidad dentro de la escolarización ordinaria, siguiendo un modalidad educativa de integración. Falla, Alós, Moriana y Ortega (2012) analizaron el acoso escolar en centros de Educación Especial de Córdoba, considerando para ello la percepción del profesorado de estos centros. Los resultados mostraron que la violencia entre iguales también se da en los centros de Educación Especial; y en cuanto a las diferencias significativas entre ambos contextos, encontraron que la implicación (ya sea como víctima o como agresor) en violencia física o verbal directa era mayor en los centros de Educación Especial, mientras que la violencia indirecta (rumores malintencionados) es claramente inferior. Estos datos deben ser tomados con mucha cautela puesto que el procedimiento para obtener la información es diferente, en este último estudio, se usó el hetero-informe a través de los profesores en lugar del auto-registro.

El recorrido deja huella suficiente, de los factores de riesgo y protección, de las alarmas, de las relaciones entre la condición de discapacidad y las situaciones de acoso y *ciberbullying*. Apuntadas están las claves de la génesis, de su mantenimiento, de lo que el entorno escolar puede y debe hacer. Para evitar el dolor y sufrimiento. La injusticia, el atentado a la dignidad.

## ***Efectos y consecuencias***

Problemas de orden físico como los trastornos del sueño, trastornos de la alimentación, agotamiento, cefaleas, dificultades importantes en las relaciones sociales, falta de confianza y autoestima, sentimientos de culpabilidad, aislamiento social y tendencia a la soledad, rechazo a la escuela y pérdida de interés por los resultados escolares, aparición de trastornos fóbicos y de orden emocional, falta de confianza en las personas que le rodean, cuadros de ansiedad, depresión y tendencias suicidas... (Estévez, Martínez y Musitu, 2006). Ser maltratado deja secuelas. Daños en el cuerpo, en la mente, en el corazón, y en el alma. Y no pequeños, por supuesto.

*Heridas abiertas* en un espacio insalubre. Todo un cúmulo de efectos. Impactos cuya contundencia es, en ocasiones, difícil de medir. Dolor y sufrimiento, en definitiva. Y no son sino la cúspide de un fenómeno que despieza cualquier estructura de personalidad. Especialmente, claro, aquellas de quienes aún son unos niños y no encuentran fácil su espacio, arrinconados con facilidad por la incompreensión y el descuido. Una muestra solo de lo que ocurre en su interior, deteriorando la siempre compleja relación con uno mismo y con quienes te rodean. Desmontando lo que tanto costó ubicar, organizar, casi pieza a pieza. De filigrana.

El fenómeno del acoso escolar inculca el dolor y el sufrimiento en quien lo sufre y padece. Hasta límites muy difíciles de entender. Factores de riesgo clave en su desarrollo personal, subrayando los *fantasmas* terribles que acechan a las víctimas. El peor de ellos, la falta de confianza en todo, en todos, en la vida. Dejar de creer en el entorno que nos rodea es, probablemente, la idea más trágica que puede anidar en nuestra mente, y en nuestro corazón. Con ella viene, la inseguridad, los miedos, la autoestima baja o inexistente, el deseo de escapar, desaparecer, ir a otro lado, otro espacio donde no le miren a uno como suelen hacer. Caída, sepultada casi la idea (a veces, solo fantasía) de poder ir, estar y convivir donde todos y sentir respeto, dignidad de trato (Luengo, 2014<sup>16</sup>).

Tratar a los demás como meros objetos. Como si las cosas no fueran con ellos. Como si nada pasara. Sin pensar en las consecuencias. Incluso cuando no subyace mala fe ni escabrosas intenciones. Incluso cuando lo que pretendemos es, simple y llanamente, divertirnos un poco. Esto siempre ha pasado, se dice. Siempre hemos utilizado a alguien para provocar risas, dar a conocer debilidades, ridiculizar. Contar cosas íntimas de alguien o inventar hechos o vivencias indeseables de algún compañero. Colgar un cartel ofensivo en el tablón de anuncios del colegio haciéndonos pasar por otro o garabatear líneas o dibujos ofensivos en la foto de

---

<sup>16</sup> <http://blogs.savethechildren.es/advocacy/2014/12/09/acoso-escolar-y-consecuencias/>

una compañera que ha llegado a nuestras manos después de que alguien la haya sustraído de su carpeta del instituto... y pincharla en el corcho de la clase... Insisto, ridiculizar, sin más. El corro de compañeros ríe, se carcajea. Se muestra ufano, arrogante. Chulea de su atrevimiento, presume de su gracia, de su inacabable imaginación. Y pobre de aquel que no se mofe si se encuentra cerca de los depravados listillos.

La infancia y la adolescencia son etapas en las que aprendemos poco a poco a conocer la esencia de términos como el respeto, la dignidad, la empatía, la comprensión, y, por qué no, la compasión. En el camino, en este complejo tránsito de aprendizaje social y ciudadano, no es infrecuente equivocarse, dejarse llevar por la presión del grupo o por las propias inclinaciones. El objetivo, jugar simplemente, entretenerse, trastear, o, a veces, herir. Los medios, el cómo, utilizar a otro como un objeto, servirse de él, de su aspecto, características, defectos y, a veces, virtudes. El otro como un objeto. El resultado, para qué, la risa fácil, el cachondeo, pasar el rato. Sin meditar las consecuencias. Sin mediar la más mínima reflexión de lo que puede pasar por la mente y el corazón de aquel objeto de la burla, de la chanza, del engaño. Normalmente compañeros, iguales, a veces incluso amigos. Mucho se ha hablado ya del maltrato entre iguales, del acoso al que se somete a compañeros de clase o vecinos por parte de chicos o chicas del entorno, conocidos casi siempre. Este fenómeno, una experiencia dolorosa donde las haya para quien las sufre, supone ordinariamente una afrenta grave a la personalidad, un deleznable escenario en el que sojuzgar, dominar y hundir se convierten en las acciones básicas de una terrible experiencia de relación. Cada ocasión en que se maltrata a un compañero, se le veja, insulta, amenaza o excluye se produce un incuestionable ataque a su dignidad personal y, en no pocas veces, atentando de manera flagrante contra su intimidad, su honor o su imagen.

La dignidad, en el fondo (y en la superficie) claramente vapuleada. La autoestima, como resultado, bajo mínimos. Las perspectivas de crecimiento y desarrollo junto a los demás, con los demás, echadas a perder. Perdidas las ganas, la ilusión por estar y ser con los demás. La soledad como referencia. El silencio como compañía. ¿Para qué luchar? Hay mucho detrás de todas estas palabras. Mucho dolor, sufrimiento y desánimo. Ser tratado como un objeto. *Mi corazón, mi alma, mi honor, mi imagen, mi dignidad en las manos, sucias, de algunos. Sí, solo de algunos, pero de los que pesan, mandan y son referentes de los demás. Sin miramientos ni control* (Luengo, 2012, p. 168-169).

Efectos a corto y medio plazo, relevantes y marcados por el sufrimiento. Somatizaciones, pérdidas de referentes, grietas insondables en la autoestima y en la confianza en los demás. Sensación de soledad. Soledad inmedible, en ocasiones. Sin salida aparente. Sin vías de escape. La indefensión aprendida, en el camino. Como un agujero profundo en el que ubicarse, entre cuatro paredes. Pero no todos son consecuencias en el día a día. En el hoy, el presente, nuestro presente. Se trata

de heridas que dejan huella. O pueden dejarla, al menos. Dependiendo, por supuesto de diferentes variables, todas ellas de relevancia notable. (1) ¿En qué momento, a qué edad, se vive la experiencia traumática? (2) ¿Durante cuánto tiempo? (3) ¿Cuánto tiempo se ha tardado en comunicar las situación y buscar ayuda? (4) ¿Qué tipo de agresión o tipo de maltrato se ha producido? (5) ¿Cuáles son las defensas personales, habilidades y competencias de comunicación e interacción y afrontamiento que pueden ponerse en marcha? ¿De qué resortes de respuesta y reacción se dispone? (6) ¿Quién o quiénes producen la agresión?, ¿Cuál es el tipo de relación con ellos? (7) ¿De qué apoyos sociales (grupos de amigos, compañeros de clase, profesores, familia...)se dispone? (8) ¿Qué tipo respuesta y con qué rapidez y contundencia se ha puesto en marcha por parte del entorno? (9) ¿En el contexto de la intervención, se ha producido reparación del daño, perdón y reconciliación? (10) ¿Se ha facilitado apoyo y ayuda psicológica a la víctima?

Daños en el momento, a corto o medio recorrido, pero no solo. Cada vez con más frecuencia, la investigación muestra su interés en conocer las consecuencias a posteriori de este tipo de situaciones. Una referencia de investigación interesante sobre el impacto y los efectos del acoso escolar en las víctimas viene representada por los estudios, de carácter longitudinal, que analizan los efectos a largo plazo de las dificultades derivadas de las situaciones de maltrato vividas en la infancia y la adolescencia. Se trata, indudablemente, de una mirada imprescindible, que pone el peso de la indagación en la perspectiva de crecimiento y maduración y en los niveles de salud observados pasados unos años de los acontecimientos vividos.

A destacar dos estudios especialmente. (1) El estudio *Adult Psychiatric Outcomes of Bullying and Being Bullied by Peers in Childhood and Adolescence* (Copeland, Wolke; Angold y Costello, 2013), publicado en JAMA Psichiatty, que destaca que “el daño psicológico no desaparece por el hecho de que los afectados se hagan mayores o por dejar de ser acosados. Esto es algo que permanece con ellos”. Según los autores, manejar las situaciones adecuadamente en el aquí y ahora permitiría prevenir de forma satisfactoria los numerosos problemas de salud mental asociados en la edad adulta a personas que vivieron situaciones de acoso durante su infancia. Y no solo de ellos, las víctimas, sino también de los agresores, personas claramente necesitadas de ayuda y apoyo psicológico. Tras 20 años de estudio basado en entrevistas realizadas a 1.420 participantes (acosados, acosadores, niños que habían adoptado ambos papeles y también menores que no se habían visto implicados nunca en ninguna forma de abuso), los investigadores vieron que en la edad adulta (entre 19 y 26 años) los problemas emocionales y de comportamiento eran notables entre quienes habían tenido alguna experiencia con el acoso escolar. Tenían, además, mayor riesgo de sufrir desórdenes psiquiátricos. Y (2), el estudio *Adult mental health consequences of peer bullying and maltreatment in childhood: two cohorts in two countrie* (Lereya, Copeland, Costello y Wolke, 2015), publicado en The Lancet Psyquiatty, que aborda las consecuencias



de acoso o maltrato entre iguales y concluye, entre otras consideraciones significativas, que las víctimas de este tipo de agresión son más susceptibles de padecer problemas de salud mental al llegar al final de la adolescencia que las personas vejadas por adultos. En especial, de ansiedad, aunque también (aunque aquí la distancia es más reducida) depresión y tendencia a autolesionarse o a tener ideas suicidas. Con respecto a la ideación suicida e intentos de suicidio parece haber ciertas diferencias con respecto al género; en las niñas el acoso escolar grave es un predictor de intentos de suicidio hasta la edad de 25 años, al margen de la sintomatología depresiva; en los niños, esta relación parece depender de la intensidad de la sintomatología depresiva y de otros problemas conductuales. En concreto, la ideación suicida se agrava en aquellas víctimas que se sienten rechazadas en su entorno familiar (Klomek et al., 2009). La investigación, que analizó las respuestas de más de 5.440 sujetos, mostró que los niños y adolescentes que han sido con frecuencia víctimas de actos de intimidación y acoso (*bullying*) por parte de sus compañeros o pares pueden presentar trastornos emocionales y afectivos ocasionados por los malos tratos, que conducen al desarrollo de graves problemas de salud mental en la adultez temprana. Estos efectos adversos pueden ser, a largo plazo, más devastadores que los causados por los abusos psicológicos, sexuales y por negligencia que infligen los adultos a los menores. Además, haber sufrido abuso físico o sexual en la infancia está fuertemente asociado a la victimización adulta, lo cual indica que, en personas vulnerables, las victimizaciones se repiten a lo largo de su vida (Goodman et al., 2001; Pereda, 2010). Por ello, el haber sufrido acoso en la escuela supone un factor de riesgo para sufrir nuevos episodios de violencia. De ahí la importancia de romper el ciclo de victimización de niños vulnerables. Sin duda los resultados tienen implicaciones importantes para la planificación de la educación y de la salud pública y el desarrollo de servicios que hagan frente a la intimidación entre iguales en los centros escolares.

En ese espacio, los niños y adolescentes con discapacidad pueden encontrarse, además, espacialmente *solos*. La soledad en las relaciones, el desequilibrio, la dificultad para expresar afectos o sentimientos, la propia vivencia del espacio que se ocupa, de su jerarquía en los grupos. El daño ampliado cuando pueden estar ausentes o escasamente activas las necesarias capacidades para no verse afectado, no dejarse influir, ignorar, actuar proactivamente no evadiendo el problema, responder críticamente...

Factores de vulnerabilidad que hacen especialmente sensible cualquier situación de conflicto. Niños y niñas con discapacidad, singularmente permeables ante la intimidación; objetivos fáciles para erosionar; grietas por las que penetra la insidia, la mirada ominosa, la acción turbia, detestable, execrable. Horadando la confianza, el concepto de uno mismo, lastrando cada acción, cada palabra, cada pensamiento. Y llegando al fondo, al corazón de la persona, que siente que no puede, que no

responden sus resortes, los que ha podido adquirir, habilidades emocionales para saber enfrentar, confrontar, incluso ignorar.

Todo empieza por una acción, por un acto. Un gesto, una mirada. Unas palabras en medio de la clase, o del patio. O por una carcajada, un desprecio, o un comentario en un chat, una simple foto, una foto manipulada. Acompaña, claro, el entorno, o parte él normalmente. Riendo, instigando la chanza. Incitando, jaleando, animando. La difusión de lo dicho, de lo hecho, la mirada de todos. Lo saben, y, casi todos, callan. Todo empieza ahí. El dominio, la sumisión. Y empieza el dolor. Por no poder reaccionar, por no saber o no atreverse. Por no saber, casi siempre. Habilidades imprescindibles no adquiridas suficientemente: reaccionar, hablar, enfrentar. Ahí empezamos. Y anida en el silencio. No solo de la víctima, también del entorno. De los compañeros. La acción, perversa, de unos, ya señalada, reforzada por la inacción de otros. No es mi problema, para algunos. No me atrevo, piensan otros... Anida y crece el problema, echa raíces por la falta de respuestas, la individual, de la víctima, entendible a veces, la del grupo o parte de él, deleznable, vil. Un círculo vicioso del que muchos no pueden salir, y les conduce al sufrimiento. No quiero no puedo, no sé. Ya no sé nada, no me atrevo con nada, no valgo nada. No soy nada. Esa es la fotografía fija que cristaliza en poco tiempo.

Un círculo perverso que solo la educación, el cuidado, el esmero, la delicadeza y la sensibilidad serán capaces de detener y, consecuentemente, convertir en una secuencia virtuosa, que potencie el conocimiento, la cercanía, el trato esmerado con la discapacidad, la promoción de prácticas verdaderamente inclusivas que refuercen y favorezcan la atención, la ayuda, el compromiso, la colaboración y, por supuesto, la adquisición y el aprendizaje de habilidades, capacidades y competencias emocionales (Sánchez, Ortega y Menesini, 2012) para la relación, y para la reacción, adecuada y activa, ante posibles situaciones donde prime el desprecio y la agresividad, la exclusión o la intimidación. Una organización escolar inclusiva que proteja, sí, pero trabaje desde la promoción de la convivencia pacífica, la prevención, la información, la sensibilización y, evidentemente, desde la respuesta ágil y eficaz, de protección a la víctima y de intervención ordenada y planificada con los agresores.

### ***La respuesta en el contexto educativo***

Reflexionar, en términos generales, sobre la atención discapacidad, y especialmente en el ámbito del sistema educativo, supone, hoy en día, poner de manifiesto la evidencia de una realidad anquilosada. Atrás quedan los años de impulso y recorrido trazado con esmero. Pasos imprescindibles que permitieron visibilizar, hace ya más de 30 años en nuestro país, las condiciones lamentables en que se desarrollaban los programas de atención y educación de los niños y adolescentes con discapacidad, y trazar líneas maestras alimentadas por las corrientes de investigación pedagógica más novedosas; destacando, por supuesto, los lineamientos establecidos a partir de la publicación del Informe Warnok

(1979), dando continuidad a los trabajos desarrollados por Nirge (1969), Bank-Mikkelsen (1975) y Wolfensberger (1975).

El Informe Warnock marcó un punto de inflexión en la educación especial subrayando el significado del término *normalización* y acuñando el concepto de *necesidades educativas especiales* (NEE) como marco de referencia para la consideración y, sobre todo, la respuesta del alumnado con algún tipo de discapacidad en la escuela (Parra, 2010). El informe contenía las propuestas para la integración escolar y social, apuntando ya la idea de la educación inclusiva como parámetro esencial y, además, proponía la abolición de la clasificación de las minusvalías hasta ese momento vigente, señalando las condiciones de vida comunes que debían tener las personas con NEE como miembros de la sociedad:

- Todos los niños son educables. Ningún niño será considerado ineducable.
- La educación es un bien al que todos tienen derecho.
- Los fines de la educación son los mismos para todos los niños.
- La educación especial consistirá en la satisfacción de las necesidades educativas de un niño con el objetivo de acercarse al logro de estos fines.
- Las necesidades educativas especiales son comunes a todos los niños.
- Ya no existirán dos grupos de niños: los discapacitados que reciben educación especial y los no discapacitados que reciben, simplemente, educación.
- Para describir algunos niños que necesitan de alguna ayuda especial se empleara la expresión *dificultad de aprendizaje*.

Cuatro años después de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: de Jomtien (1990), y como antecedente sustantivo a la idea y práctica de la educación inclusiva, debe citarse la *Declaración de Salamanca* (UNESCO, 1994), marco en el que se han venido sustentando las políticas de naturaleza inclusiva y de la atención a la diversidad, y, por ende, la mejora de la escuela ordinaria como escenario para la educación de todos: *Las prestaciones educativas especiales, problema que afecta por igual a los países del norte y a los del sur, no pueden progresar aisladamente, sino que deben formar parte de una estrategia global de la educación y, desde luego, de nuevas políticas sociales y económicas. Esto requiere una reforma considerable de la escuela ordinaria* (Declaración de Salamanca 1994). La conferencia internacional definió un *norte* hacia el que dirigirse, con implicación y convencimiento, instando a los gobiernos, entre otros, a los siguientes retos:

- Dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales

- Adoptar con carácter de ley o como política el principio de educación integrada, que permite matricularse a todos los niños en escuelas ordinarias, a no ser que existan razones de peso para lo contrario.
- Desarrollar proyectos de demostración y fomentar intercambios con países que tienen experiencia en escuelas integradoras.
- Crear mecanismos descentralizados y participativos de planificación, supervisión y evaluación de la enseñanza de niños y adultos con necesidades educativas especiales.
- Fomentar y facilitar la participación de padres, con unidades y organizaciones de personas con discapacidad en la planificación y el proceso de adopción de decisiones para atender a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.
- Invertir mayores esfuerzos en la pronta identificación y las estrategias de intervención, así como en los aspectos profesionales.
- Garantizar que, en un contexto de cambio sistemático, los programas de formación del profesorado, inicial y continua, estén orientados a atender las necesidades educativas especiales en las escuelas integradoras.

Sin embargo, el paso del tiempo no ha *hecho justicia* en nuestro entorno con los principios e intenciones que han venido articulando, desde el punto de vista conceptual, un marco para la acción con el alumnado con necesidades educativas especiales en la escuela. No hay que profundizar en exceso para colegir que, en materia de atención a la discapacidad, la escuela actual se encuentra alojada en patrones de respuesta institucional obsoletos, lentos y superficiales. Y alejada notablemente de los parámetros exigidos por las Recomendaciones internacionales en materia de derechos: *La educación que queremos* (FEAPS, 2009a), *Guía REINE, reflexión ética sobre inclusión en la escuela* (FEAPS, 2009b), *El impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española* (CERMI, 2011).

Atender la discapacidad en los sistemas educativos supone un esfuerzo permanente del que siempre se verá beneficiada la escuela y, consecuentemente, las comunidades educativas en su conjunto. Apelando al desarrollo estable de políticas de inclusión, superando la inicial visión definida por la escuela integradora, y haciendo efectivo para todos el derecho a la educación, contemplando la igualdad de oportunidades, la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación en el contexto físico y social (Parra, 2010).

Es en este contexto donde hemos de ubicar la respuesta de los sistemas y de la organización escolar a las específicas necesidades en materia de conflictos en la convivencia y acoso e intimidación entre iguales a las que se ha hecho referencia de modo singular cuando la víctima vive alguna situación de discapacidad. Un

contexto inclusivo, de educación para todos, construyendo comunidad, estableciendo valores inclusivos compartidos -igualdad, derechos, participación, comunidad, sensibilidad-, fundamentada en el espíritu de alegría, afecto, esperanza y optimismo, construyendo un currículum para todos y promoviendo la convivencia y dinámica de las relaciones -atención a la diversidad, No-violencia, confianza, compasión, honestidad y valor- (Booth y Ainscow, 2015). Es necesario prestar atención a las cifras que presentaba el Informe del Defensor del Pueblo 2007 sobre acoso escolar, en el que se señalaba que el porcentaje de alumnado que sufría acoso y acudía al profesorado era del 14%, mientras que el profesorado respondía ante el acoso (ya fuera percibido por el profesor o denunciado por algún alumno) en un 15%. Cifras muy bajas en la consideración de los mecanismos de comunicación y respuesta a las situaciones de maltrato entre iguales en los entornos escolares. Han pasado más de ocho años desde el referido informe si bien la necesidad de recursos, formación y apoyo al profesorado en esta materia sigue considerándose imprescindible.

Frente a posturas casi apocalípticas que desconfían de la capacidad de nuestros centros educativos para la mejora permanente y el cambio, sosteniendo que no importa ni la calidad de los medios, ni la capacitación del profesorado, ni los sistemas de dirección y organización escolar, sino la clase social o características del alumnado, debe señalarse que, muy al contrario, la escuela sí importa. Importa su visión, sus objetivos, sus formas de organizarse, su manera de interpretar y llevar a efecto la idea de la comunidad educativa y la participación. El clima escolar, cualquiera que sea este, no puede ni debe explicarse exclusivamente ni por el origen social de sus alumnos ni por el emplazamiento geográfico de los centros. La escuela sí importa, ha de insistirse, como importa la configuración de modelos organizativos flexibles, solidarios, vivos e integrados en el entorno, que favorecen la comunicación y basados en el desarrollo de actuaciones educativas de éxito dirigidas a la transformación social y educativa<sup>17</sup>. Una escuela que se nutre y opera desde y por los valores inclusivos se define como un marco para la educación y la acción donde el respeto a las diferencias, entre otros, supone el corazón de cada experiencia cotidiana<sup>18</sup>. Una escuela inclusiva, que se sustenta en la *participación de todos los estudiantes y adultos, cercana y sensible con la diversidad de su alumnado, sea en razón de sus orígenes, intereses, experiencias, conocimiento, capacidades o cualquier otra* (Booth y Ainscow, 2015, p. 13).

El reto, el desarrollo de propuestas de escuelas inclusivas, ya se ha dicho, y, con carácter singular, *seguras*: (1) Escuelas que se definen y organizan desde una visión filosófica y humanista de la educación: el aprender a convivir es, en sí, una

---

<sup>17</sup> <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/>

<sup>18</sup> <http://www.consortio-educacion-inclusiva.es/>

finalidad, un resultado del proceso de escolarización que pretende socializar a los alumnos en valores deseables y generalizables, como la honestidad, la consideración, la empatía, la tolerancia, la solidaridad, el respeto a las ideas y actitudes de los demás. (2) Promueven el aprendizaje, la confianza y la conducta social apropiada, tienen un marcado enfoque de éxito escolar para todos e impulsan las relaciones positivas entre el personal y los alumnos. (3) Tratan a todo el alumnado con igual respeto, evitando el favoritismo y trato injusto. (4) Crean medios y espacios para que los alumnos compartan sus preocupaciones y expresen sus emociones y sentimientos. (5) Disponen de un sistema interno de información confidencial, entre el profesorado y equipos de orientación, para analizar y abordar situaciones conflictivas en materia de convivencia. (6) Ofrecen programas de orientación y apoyo para los alumnos que puedan verse implicados de forma expresa en situaciones de conflicto entre iguales. (7) Trabajan juntos y colaborativamente: incorporan a los padres, a la comunidad social y al barrio en el diseño, desarrollo y seguimiento del Proyecto Educativo de centro. (8) Definen y tratan la disciplina desde un enfoque de diálogo y acuerdos previos en la comunidad educativa, con una visión preventiva y reeducadora (las soluciones pasan por abordar los temas, enfrentarlos y ahondar en la reparación, el perdón y la reconciliación) y no exclusivamente desde la perspectiva correctiva. (9) Profundizan en el desarrollo de nuevas y más adecuadas propuestas de prevención e intervención, especialmente a través de programas de mediación en la escuela: profesores y alumnos implicados en la información, sensibilización y formación para prevenir y, en su caso, mediar en los conflictos suscitados (Ortega y Del Rey, 2006; Torrego y Galán, 2008; Torrego, 2010; Luengo<sup>19</sup>, 2014). (10) Asientan sus planes en la perspectiva de derechos y ciudadanía: cuando el alumnado siente y ejercita la comunicación fluida con sus profesores, cuando observa actitudes de escucha y respeto, de afrontamiento y sensibilidad, las posibilidades de la acción preventiva en materia de conflictos de convivencia se amplían de modo significativo.

Monjas, Martín-Antón, García-Bacete y Sanchiz (2014) definen tres tipos de intervenciones que contribuirían a mejorar los procesos y procedimientos, tanto desde la perspectiva de prevención como de intervención, en materia de atención a las situaciones de acoso y maltrato entre iguales, con carácter general, pero especialmente pertinentes en aquellas en las que niños y adolescentes con discapacidad puedan verse afectados. (1) Por un lado, la necesidad de formación del profesorado, siempre a los efectos de visibilizar tanto los problemas específicos de esta población en casos de esta naturaleza, como de señalar su influencia en las dinámicas del aula y en la creación de contextos y redes de apoyo para el alumnado con dificultades. (2) Por otro lado, subrayan la importancia del trabajo con los

---

<sup>19</sup> <http://blogluengo.blogspot.com.es/2013/02/proyecto-de-alumnos-ayudantes-en-tic.html>

iguales del grupo que pueden ser un importante factor de resiliencia para reducir la vulnerabilidad de los potenciales compañeros rechazados o víctimas. (3) Por último, insisten en la necesidad de seguir analizando el fenómeno, con el fin de comprenderlo en todas sus dimensiones y posibilitar así el diseño y desarrollo de planes de información y sensibilización con los grupos-clase a través de, entre otros, programas socio-emocionales, metodología cooperativa, erradicación de sesgos reputacionales, potenciación de la amistad y establecimiento de redes de ayuda entre iguales, y también la intervención más específica con los alumnos con necesidades de apoyo educativo y con los rechazados (García Bacete et al., 2013).

A la hora de abordar las situaciones de acoso escolar, la documentación en nuestro país destaca ya por su cantidad y calidad de las propuestas. Numerosos modelos de intervención, planes y programas han ido elaborándose y testándose en la práctica cotidiana en nuestros centros educativos, de manera que, en modo alguno, podría argumentarse que se adolece de ejemplos y marcos de actuación serios y adecuadamente tasados. Otra cosa, sin duda, es situar el marco de análisis en los procesos de ejecución y desarrollo de los mismos. En este ámbito es imprescindible seguir profundizando, trabajando por la incardinación plena en el corazón de los proyectos educativos de los planes de promoción de la convivencia y abordaje de situaciones de conflicto entre compañeros. Especialmente reseñables, entre otros, son los planteados por (1) Ortega et al. (1998), con su Proyecto *La convivencia escolar, qué es y cómo abordarla*. (2) Díaz-Aguado (2006), en su proyecto *Convivencia escolar y prevención de la violencia*<sup>20</sup>. Y más recientemente, (3) Avilés, Irurtia, García-López y Caballo (2011), en su trabajo *El maltrato entre iguales: Bullying*, señalan los retos que el trabajo contra el acoso escolar plantea a los diferentes responsables educativos caracterizando especialmente la elaboración de proyectos *antibullying* como respuesta a esos retos; asimismo, analizan las especiales circunstancias que exige la lucha contra el ciberbullying y se plantea la educación moral como vía para en un futuro lograr espacios educativos más sanos y libres de acoso. (4) Asimismo, Avilés (2013, p.65-73), en su artículo, *Análisis psicosocial del ciberbullying: claves para una educación moral*, en el que se revisan los procesos que se dan, de modo específico, en el *ciberbullying*, en los planos interpersonal, intrapersonal, grupal y contextual, analizando los componentes más significativos en los perfiles de sus participantes; y, por otra parte, se relacionan con los valores morales que ponen en juego. Se destacan en el trabajo asimismo las condiciones educativas que favorecen tareas de prevención e intervención en el *ciberbullying* por la comunidad educativa y se sugieren líneas de trabajo para tratar los contenidos de la educación moral por parte de los agentes educativos para erradicar estas conductas. (5) El Proyecto de alumnos ayudantes TIC<sup>21</sup> (Luengo, 2013; Luengo, 2014, p. 57-69; Luengo y Benito,

---

<sup>20</sup> <http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.violencia/Diaz-aguado/index.html>

<sup>21</sup> <http://blogluengo.blogspot.com.es/2014/10/presentacion-del-proyecto-alumnos.html>

2014), El proyecto de ayudantes en TIC, iniciado en la zona sur de Madrid el curso escolar 2012-13 en el marco de trabajo de las Mesas de salud locales y definido a partir de principios esenciales con el objetivo de informar, formar y sensibilizar sobre el uso adecuado de las TIC por niños y adolescentes y prevenir el *ciberbullying*:

- La idea de trabajo en el marco de y para el diseño y desarrollo de buenas prácticas, recogiendo la amplia trayectoria que, en materia de promoción de la convivencia, vienen desarrollando un buen número de centros educativos, singularmente Institutos de educación secundaria, en el ámbito de la enseñanza pública, y no pocos centros concertados.
- La experiencia planteada incorpora, asimismo, las iniciativas puestas en práctica en materia de formación de alumnos ayudantes en los contenidos antes citados, trasladando el modelo de formación y ayuda en cascada al ámbito de las TIC y su uso por parte de niños y adolescentes.
- El objetivo, la configuración de equipos estables de apoyo que desarrollen actividades específicas de sensibilización e información en centros de educación primaria, concretamente en unidades de tercer ciclo de la etapa, sobre los usos y abusos de determinadas las herramientas tecnológicas y, de modo específico, de promoción de sana ciudadanía digital y prevención de comportamientos inadecuados.
- El trabajo desarrollado a partir *de* y trabajando *con* valores. No es a otro sitio al que se pretende ir. Primero, pensando en la *intimidación*, lo que es nuestro, lo privado, lo que forma parte de nuestra esencia, de nuestros sueños, nuestras ideas más propias. Nuestra imagen. Y reflexionar sobre nuestra exposición. Lo que decimos de nosotros, lo que mostramos, lo que nos mostramos. Datos, pensamientos, imágenes, anhelos, actividades. Y pensar, claro, en quiénes queremos ser en la red. Nuestra identidad en ella. Nuestras reservas y opciones de exposición. A los demás. A los conocidos y no conocidos. A unos amigos y *otros*. Segundo, adentrándonos en *el respeto a los otros*, a aquellos que comparten, de una u otra manera, nuestra vida. Alimentar la capacidad para pensar en los sentimientos de los demás, en sus pensamientos, en sus creencias. En lo que son y quieren ser. Y nutrir la competencia personal de ponerse en su lugar. La dignidad, insisto, en la base. La nuestra, la de los demás.
- La alfabetización digital, incluida la prevención de riesgos de mal uso, debe empezar pronto, y, de modo singular, en la educación primaria. Es en este contexto donde más oportunidades podemos encontrar para sembrar buenas prácticas, para dimensionar adecuadamente los riesgos de determinadas acciones.



- La prevención de los malos usos y de los abusos empieza, también, por abordar la tarea con los más pequeños. Es frecuente escuchar en los centros de educación infantil y primaria que no suele aparecer este tipo de problemas.
- La experiencia de formar a adolescentes para que ayuden a los más pequeños. Dar protagonismo a los chicos y las chicas, enseñarles a ayudar, a estar presentes y activos en situaciones en que el apoyo, el respeto y la solidaridad entre iguales es imprescindible. El diálogo entre iguales como marco de referencia del proyecto.

En el ámbito específico de la prevención del buen uso de las TIC por parte de personas con discapacidad y la prevención de situaciones de *ciberbullying* debe reseñarse el Proyecto *SafeSurfing*<sup>22</sup>, diseñado en Europa y desarrollado en el marco de la organización europea *Inclusion Europe* (en países como Italia, Polonia, Reino Unido, Bélgica y España), destinado a promocionar el conocimiento sobre protección de datos y seguridad en la red de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo. El programa establece líneas de formación en materia de protección de datos y de conductas seguras en la red.

La atención a la discapacidad requiere una *mirada* permanente, una evaluación continua, y, de modo especial, un *perfil de exquisita sensibilidad* en cualquier proceso o procedimiento diseñado y puesto en marcha a tal efecto. En el contenido que ocupan las reflexiones de este capítulo. Atender adecuadamente a la discapacidad se hace singularmente relevante, en todo caso, desde las primeras edades y, por supuesto, en el trascurso del itinerario escolar, marcado por el desarrollo de la estructura y eje de la personalidad, y necesitado de protocolos de atención, cuidado y apoyo que habiliten en el alumnado modos de estar, hacer, sentir, estar, compartir y participar activas, seguras, flexibles y fiables. El acoso, maltrato e intimidación escolar suponen una de las agresiones más rotundas e insondables que puede vivir un ser humano y, especialmente, el ser humano en crecimiento, en pleno proceso de maduración y desarrollo. Y, por supuesto, ya se ha dicho, afectando de manera cruel y estable a los colectivos más vulnerables, entre ellos los niños y adolescentes con algún tipo de discapacidad o necesidad de apoyo educativo. No faltan planes, programas y protocolos, incluso específicos para el tratamiento preventivo y de intervención en situaciones de *ciberbullying*<sup>23</sup>.

<sup>22</sup> <http://www.safesurfing.eu/es/>

<sup>23</sup> <http://www.copmadrid.org/webcopm/recursos/CiberbullyingB.pdf> (p. 115-133)

<http://www.ciberbullying.com/cyberbullying/tag/emici/>

Los retos pasan por asentar la sensibilidad, intensificar el análisis de los proyectos y prácticas, valorar sustancialmente la repercusión de las acciones y considerar en su justa medida la facilidad con la que el fenómeno de la invisibilidad surge, entregados al día a día de las prácticas educativas. El resultado de no ver, no ya de mirar hacia otro lado, que también por supuesto, es la vergüenza, el sufrimiento, la pérdida de confianza en todo, la inactividad en ocasiones, la sensación de indefensión. Y no podemos ni debemos permitirlo. De ninguna de las maneras.

## ***Bibliografía***

Alonso, M. J. y De Araoz, I. (Septiembre, 2011) El Impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la Legislación Educativa Española. CERMI. Recuperado de:

[http://www.convenciondiscapacidad.es/Noticias/impacto\\_convencion\\_legislacion\\_educativa.pdf](http://www.convenciondiscapacidad.es/Noticias/impacto_convencion_legislacion_educativa.pdf)

Andrés, S. y Barrios, A. (2008) De la violencia a la convivencia en la escuela: El camino que muestran los estudios más recientes. *Revista Complutense de Educación Vol. 20* (1) pp. 205-227.

Ararteko e IDEA (2006) Convivencia y conflictos en los centros educativos. Ararteko. Recuperado en:

[http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1\\_244\\_3.pdf](http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1_244_3.pdf)

Avilés, J. M., Irurtia, M. J., García-López L. J. y Caballo, V. E. (2011) El Maltrato entre Iguales: "Bullying". *Behavioral Psychology / Psicología Conductual, Vol. 19* (1), pp. 57-90.

Avilés, J.M. (2013) Análisis Psicosocial del Ciberbullying: Claves para una Educación Moral. *Papeles del Psicólogo, Vol. 34(1)*, pp. 65-73.

Avilés, J.M. (2013) Bullying y ciberbullying: apuntes para un proyecto antibullying CONVIVES (en línea). *Revista digital de la Asociación CONVIVES, Vol. 3*. pp. 4-15. Madrid.

Bank-Mikkelsen, N. (1975) El principio de normalización. *Siglo Cero, Vol. 37*, pp. 16-21.

Booth, T., y Ainscow, M. (aut) Echeita, G., Muñoz, Y., Simón, C. y Sandoval, M. (trad) (2015) *Guía para la educación inclusiva*. FUHEM Educación y OEI. Madrid.

Campoy, I. (Coord) Dirección de Sensibilización y Políticas de infancia UNICEF (Diciembre, 2013) Estudio sobre la Situación de los Niños y las Niñas con Discapacidad en España. Producción editorial: Huygens Editorial La Costa, 44-46, Recuperado de:

<http://www.unicef.es/actualidad-documentacion/publicaciones/estudio-sobre-la-situacion-de-los-ninos-y-las-ninas-con>

Carter, B. B. y Spencer, V. G. (2006) The Fear factor: Bullying and students with disabilities. *International Journal of special education Vol. 21* (21).

Centro Reina Sofía (2011) Informe Maltrato infantil en la familia en España. Informes, Estudios e Investigación 2011 Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Recuperado de:

[http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/productos/pdf/malt2011v4\\_tal\\_100\\_acces.pdf](http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/productos/pdf/malt2011v4_tal_100_acces.pdf)

Cerezo, F. (2009) Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, Vol. 9 (3) pp. 367-378

Cervera, L. (2009) *Lo que hacen tus hijos en Internet*. Ed. Integral. Barcelona.

Conserjería de Educación de Cantabria (2006) Estudio de Conductas, Clima Escolar y Convivencia en los Centros Educativos de Cantabria. Recuperado en: [http://www.educantabria.es/docs/info\\_institucional/publicaciones/2006/Convivencia.pdf?phpMyAdmin=DxoCAdblc%2CANuNikvc-WZcMiFvc](http://www.educantabria.es/docs/info_institucional/publicaciones/2006/Convivencia.pdf?phpMyAdmin=DxoCAdblc%2CANuNikvc-WZcMiFvc)

CONVIVES (Abril, 2013) *Revista digital de la Asociación CONVIVES*, Vol. 3. Madrid, Recuperado de:

<http://convivenciaenlaescuela.es/wp-content/uploads/2013/06/Revista-CONVIVES-N-3-Abril-2013.pdf>

Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A. y Costello, E. J. (2013) Adult Psychiatric Outcomes of Bullying and Being Bullied by Peers in Childhood and Adolescence. *JAMA Psychiatry*. Vol. 70 (4), 419-426.

Copeland, W. E., Costello, E. J., Lereya, S. T. y Wolke, D. (2015) Adult mental health consequences of peer bullying and maltreatment in childhood: two cohorts in two countries. *The Lancet Psychiatry*, Vol. 2, pp. 524–531.

Cowie, H. (2013) El Impacto Emocional y las Consecuencias del Ciberacoso. *Revista digital de la Asociación CONVIVES*, Vol. 3. pp. 16-24.

Daniel Falla, D., Alós, F.J., Moriana, J.A. y Ortega, R. (2012) La violencia entre estudiantes según el profesorado en los Centros de Educación Especial de Córdoba. *Aula Abierta*, Vol. 40 (1), pp. 3-14. ICE. Universidad de Oviedo.

Dawkins, J. L. y Hill, P. (1995). Bullying: Another form of abuse? *Recent Advances in Pediatrics*, Vol. 13, pp. 103–122.

Dawkins, J. L. (1996). Bullying, physical disability and the pediatric patient. *Developmental Medicine and Child Neurology*, Vol. 38, pp. 603–612.

Defensor del Pueblo (2007) Violencia Escolar: el Maltrato entre Iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006. Gobierno de España. Recuperado de: <https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2015/05/2007-01-Violencia-escolar-el-maltrato-entre-iguales-en-la-Educaci%C3%B3n-Secundaria-Obligatoria-1999-2006.pdf>

Del Barrio, C. (2013) Experiencias de acoso y ciberacoso: autores, autoras, víctimas y consideraciones para la prevención. *Revista digital de la Asociación CONVIVES*, Vol. 3. pp. 25-35. Madrid.

Del Rey, R y Ortega, R (2007) Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 1 pp. 77-90.

Del Rey, R., Ortega, R. y Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, Vol 66, pp. 159-180.

Del Rey, R., Elipe, P., Ortega-Ruíz, R. (2012) Bullying and cyberbullying: Overlapping and predictive value of the co-occurrence . *Psicothema*. Vol. 24 (4), pp. 608-613.

Díaz-Aguado, M.J. (2006) *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Ministerio de Educación y Ciencia, CNICE. Madrid. Recuperado de: <http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.violencia/Diaz-aguado/index.html>

Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R. y Martín, J. (2013) El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, Vol. 362. pp. 348-379.

Eguren, P., Gutiérrez, H., Herrero, M.I. y López, J.L. (2006). Maltrato y discapacidad visual. *Psicología Educativa*, Vol. 12, pp. 21-33.

Estévez, E., Martínez, B. Y Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: la perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*. Vol. 15 (2), 223-233.

FEAPS (2009) La educación que queremos. España Recuperado de: [http://www.feaps.org/biblioteca/documentos/educacion\\_inclusivaesp.pdf](http://www.feaps.org/biblioteca/documentos/educacion_inclusivaesp.pdf)

FEAPS (2012) Hora para la inclusión. Recuperado de:

<http://www.feaps.org/archivo/publicaciones-feaps/libros/cuadernos-de-buenas-practicas/1285-hora-para-la-inclusion.html>

Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2009) Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco. *Psicothema*, Vol. 21(1) pp. 83-89. Universidad del País Vasco.

Garaigordobil, M. (2013) Cyberbullying: Prevalencia en el país vasco, conexión con variables personales y familiares y programas de prevención e intervención *Revista digital de la Asociación CONVIVES*, Vol. 3. (pp. 45-47).

García Bacete, F. J., Jiménez, I., Muñoz, M. V., Monjas, M. I., Sureda, I., Ferrá, P., Martín-Antón, L. J., Marande, G. y Sanchíz, M. L. (2013). Aulas como contextos de aceptación y apoyo para integrar a los alumnos rechazados. *Apuntes de Psicología*, Vol. 31(2), pp. 11-20.

Gerland, G. (2005). Comprender y ayudar a los niños con síndrome de Asperger/Autismo de Alto Funcionamiento: Experiencias personales. J. Martos, P. Gonzalez, M. Llorente y C. Nieto (comp). *Nuevos desarrollos en autismo: El futuro es hoy*. Madrid. IMSERSO-APNA.

Grupo Educación COGAM (2013) Informe de Homofobia en las aulas. COGAM. Recuperado en:  
<http://www.cogam.es/secciones/educacion/documentos-sin-orden/i/1126824/154/homofobia-en-las-aulas-2013>

Hernández, J.M. y Van der Meulen K. (2010). El Maltrato por Abuso de Poder en el Alumnado con Trastornos del Espectro Autista y sus efectos sobre la Inclusión. *Siglo Cero Revista Española sobre Discapacidad Intelectual* Vol. 41 (233), P. 23-40.

Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa. (Noviembre 2012). El Maltrato entre Iguales en Educación Primaria y ESO. ISEI.IVEI. Bilbao. Recuperado en:  
[http://www.isei-ivei.net/cast/pub/bullying2012/Informe\\_Ejecutivo%20maltrato2012.pdf](http://www.isei-ivei.net/cast/pub/bullying2012/Informe_Ejecutivo%20maltrato2012.pdf)

Jackson, P. (1968) *La vida en las aulas*. Madrid, España. Ediciones Morata

Lázaro, I., Mora, N. y Sorzano, C. (Coords.) (2012) Capítulo: Menores e intimidad en la red: cuando los demás son objetos. *Menores y Nuevas Tecnologías*. pp. 167-207. Madrid.

Loinaz, I., Echeburúa, E. e Irureta, M. (2011) Trastornos Mentales como Factor de riesgo de la Victimización Violenta. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, Vol. 19 (2), pp. 421-438.

Luengo, J. A. (2013) Promover valores y ética en las relaciones digitales: la necesidad de actuar cuanto antes. *Avances en Supervisión Educativa*, Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, Vol. 18.

Luengo, J y Benito, M. (2014) Educar en el buen uso de las TIC: El Proyecto de alumnos ayudantes en el IES Parque de Lisboa. *Revista Convives*, Vol. 7: La voz del alumnado, pp. 79-87.

Luengo, J. A. (2014): *Guía de ciberbullying, prevenir y actuar*. Madrid: COP.

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

Marshall, C.A., Kendall, E., Banks, M.E. y Gover, R.M.S. (Eds) (2009): *Disabilities: Insights from across Fields and around the World*, Vol. 3, Westport, CT: Praeger.

Ministerio de Educación y Ciencia de España y UNESCO. Declaración de Salamanca y marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (Junio, 1994) UNESCO. Recuperado de: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)

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

Mora-Merchán, J. (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*, Vol. 2, pp. 15-26.

Nirje, B. (1969) The normalization principle: implications on normalization, Symposium on normalization, SIIS, Madrid.

Núñez, M.C.; Herrero, S.; y Aires, M.M. (2006) Diez referencias destacadas acerca de: Acoso escolar. *Anuario de psicología clínica y de la salud*, Vol. 2, pp. 35-50. Recuperado de: [http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS\\_2\\_esp\\_35-50.pdf](http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_2_esp_35-50.pdf)

Olweus, D. (1993) *Bullying at school: what we know and what we can do*. New York. Blackwell.

Olweus, D. (2003) A Profile of Bullying at School. *Educational Leadership* Vol. 60 (6), pp. 12-19.

Ortega, R. y cols. (1998) "La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla". Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras. Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.

Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora-Merchán, J. A. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, Vol. 8(2), pp. 183-192.

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*, Vol 31(4), pp. 515-528.

Ortega, R. (coord.) (2010) Violencia escolar y bullying. *En Treinta años de investigación y prevención del bullying y la violencia escolar*. pp. 15-32 Alianza editorial.

Ortega, R. y Del Rey, R. (2006) La mediación escolar en el marco de la construcción de la convivencia y la prevención de la violencia. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, Vol. 2

Ortega, R; Rey, R y Casas, J.A. (2013) La convivencia escolar: clave en la predicción del bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol. 62. pp. 91-102.

Parra, C. (2010) Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Dialnet* Vol. 8. P. 73-84. Madrid. España.

Piek, J. P., Barrett, N. C., Allen, L. S. R., Jones, A. y Louise, M. (2005). The relationship between bullying and self-worth in children with movement coordination problems. *The British Journal of Educational Psychology*, Vol. 75, pp. 453-463.

Red.es (2015): *Guía de Actuación contra el Ciberacoso*. Ministerio de Industria, Energía y Turismo. Gobierno de España.

Serrano, A. e Iborra, I. (2005) Informe de la Violencia entre compañeros en la escuela. Centro Reina Sofía para el estudio de la Violencia. Recuperado de: [https://convivencia.files.wordpress.com/2012/05/informe\\_reina\\_sofia-violencia200594p.pdf](https://convivencia.files.wordpress.com/2012/05/informe_reina_sofia-violencia200594p.pdf)

Síndic. El defensor de les persones (Diciembre, 2006) Informe Extraordinario: Convivencia y Conflictos en los Centros Educativos. Recuperado en: [http://www.sindic.cat/site/files/docs/48\\_Informe%20convivencia%20y%20conflictos%20en%20los%20centros%20educativoscast.pdf](http://www.sindic.cat/site/files/docs/48_Informe%20convivencia%20y%20conflictos%20en%20los%20centros%20educativoscast.pdf)



Síndic de greuges de la Comunitat Valenciana (2007) La Escuela: Espacio de Convivencia y Conflictos. Alicante, Comunidad Valenciana. Recuperado en: [http://www.elsindic.com/documentos/105\\_la\\_escuela\\_c.pdf](http://www.elsindic.com/documentos/105_la_escuela_c.pdf)

Sullivan, P. (2009) Violence Exposure Among Children with Disabilities. *Clinical Child Family Psychology Review Vol. 12*, pp. 196–216.

Torrego, J.C. (2008) Investigación evaluativa sobre el Programa de Mediación de Conflictos en Centros Escolares. *Revista de Educación, Vol. 347*. pp. 369-394.

Torrego, J. C. (2010) La Mejora de la Convivencia en un Instituto de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado Vol. 14* (1).

UDS Estatal de Educación (2009) Guía REINE "Reflexión Ética sobre la Inclusión en la Escuela". FEAPS. Recuperado de: <http://www.feaps.org/archivo/publicaciones-feaps/libros/cuadernos-de-buenas-practicas/117-guia-reine-reflexion-etica-sobre-la-inclusion-en-la-escuela.html>

UNESCO (9 de marzo, 1990) Conferencia Mundial sobre Educación para Todos Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje Jomtien, Tailandia.

UNICEF (2013) El desarrollo del niño en la primera infancia y la discapacidad: Un documento de debate. OMS. Recuperado de: [http://www.unicef.org/earlychildhood/files/ECDD\\_SPANISH-FINAL\\_\(low\\_res\).pdf](http://www.unicef.org/earlychildhood/files/ECDD_SPANISH-FINAL_(low_res).pdf)

UNICEF. Estado mundial de la infancia 2013 Enfoque: Violencia contra los niños con discapacidad (2013) pp. 44-51.

Virginia Sánchez V., Ortega, R. y Menesini, E. (2012) La Competencia Emocional de Agresores y Víctimas de Bullying. *Anales de psicología, Vol. 28* (1) pp. 71-82.

Warnock, H. M. (Mayo, 1978) Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of the Handicapped Children and Young People, Her Majesty's Stationery Office, Londres. Recuperado de: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20101021152907/http://sen.ttrb.ac.uk/attachments/21739b8e-5245-4709-b433-c14b08365634.pdf>

Wolfensberger, W (1975) The principle of normalization in human services. National Institute on Mental Retardation, Toronto.

