



**COMITÉ DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
ESPECIALIZACIÓN EN ATENCIÓN PSICOEDUCATIVA DEL AUTISMO**

**LA EXPERIENCIA DEL ACOSO ESCOLAR O *BULLYING* EN  
ADOLESCENTES CON AUTISMO DE ALTO NIVEL DE  
FUNCIONAMIENTO INTEGRADOS AL NIVEL DE  
EDUCACIÓN MEDIA GENERAL EN UNIDADES EDUCATIVAS  
PRIVADAS UBICADAS EN EL MUNICIPIO BARUTA**

Trabajo Especial de Grado para optar al título de Especialista en  
Atención Psicoeducativa del Autismo

**AUTORA: VEGAS DE SUPERLANO, LAURA ISVELIA**

**CI: 3.751.862**

**ASESORA: PEREIRA, MARÍA ISABEL.**

**Caracas, marzo de 2017**

## AGRADECIMIENTOS

A la profesora María Isabel Pereira por ser mi guía y motivarme para que este trabajo fuera posible.

A la profesora Sylvia Silva por su paciencia y apoyo en todo momento.

A mis queridos hijos, Luis Eduardo, Daniel y Maryann, que me han enseñado acerca de la imaginación, la determinación y la aceptación de todas las personas.

A mi esposo por estar presente, mostrando paciencia y comprensión.

No puedo dejar de agradecerles a los jóvenes participantes, porque hicieron posible este trabajo y me inspiraron para terminarlo.

A Jesús Eduardo por sus correcciones tan acertadas.

A Gustavo por su ayuda técnica.



**COMITÉ DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
ESPECIALIZACIÓN EN ATENCIÓN PSICOEDUCATIVA DEL AUTISMO**

**LA EXPERIENCIA DEL ACOSO ESCOLAR O *BULLYING* EN  
ADOLESCENTES CON AUTISMO DE ALTO NIVEL DE  
FUNCIONAMIENTO INTEGRADOS AL NIVEL DE EDUCACIÓN MEDIA  
GENERAL EN UNIDADES EDUCATIVAS PRIVADAS UBICADAS EN EL  
MUNICIPIO BARUTA**

**Autora:** Vegas de Superlano, Laura Isvelia

**Fecha:** marzo de 2017

**RESUMEN**

El presente estudio tuvo como objetivo comprender las vivencias de adolescentes con Trastorno del Espectro Autista de Alto Funcionamiento (TEA- AF) en relación al acoso escolar o *bullying* que se da en centros educativos de Educación Media General donde han sido integrados. La metodología utilizada ha sido la cualitativa. El instrumento utilizado para recoger los datos fue la entrevista a profundidad. Se efectuaron seis entrevistas a adolescentes con TEA-AF que están integrados en centros educativos de Educación Media General, con edades comprendidas entre 12 y 16 años. Para este estudio se construyeron varias categorías y subcategorías y se procedió a analizarlas. Los resultados indican que el acoso escolar o *bullying* no es una temática desconocida para los adolescentes entrevistados, ya que se observa que la construcción del significado de acoso escolar o *bullying* que los participantes hicieron estuvo acorde a la de especialistas como Olweus, Garaigordobil y Oñadera y Oñate. La mayoría de los entrevistados reconoció haber sido víctima de acoso escolar, aunque en los primeros grados no eran conscientes de ello. El acoso escolar o *bullying* ha tenido consecuencias para ellos en el rendimiento escolar, autoestima y estados de ánimo. Finalmente, los adolescentes con TEA-AF reconocen que la problemática del acoso escolar afecta a todos en el colegio y proponen cambios en los reglamentos escolares.

**PALABRAS CLAVE:** TEA-AF, Educación Media General, acoso escolar, bullying, adolescente.

## INDICE GENERAL

Pág.

AGRADECIMIENTOS

RESUMEN

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE DE TABLAS

ÍNDICE DE FIGURAS

INTRODUCCIÓN

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Objetivo general

Objetivos específicos

Justificación

MARCO REFERENCIAL

MARCO TEÓRICO

Consideraciones sobre acoso escolar o *bullying*

Trastorno del Espectro Autista de Alto Funcionamiento

Características de los alumnos con TEA-AF

Estilo cognitivo en los alumnos con TEA-AF

MARCO METODOLÓGICO

Selecciones de los participantes

La entrevista

Método empleado para el análisis de la información

RESULTADOS Y ANÁLISIS

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXO

**INDICE DE TABLAS**

	<b>Pág.</b>
Tabla 1. Niveles de severidad para el Trastorno del Espectro Autista según el DSM-5.	
Tabla 2. Distribuciones de participantes.	

## INDICE DE FIGURAS

	<b>Pág.</b>
<b>Figura 1.</b> Mapa de categoría central y categorías específicas.	
<b>Figura 2.</b> Categoría: “significado del acoso escolar o <i>bullying</i> ”.	
<b>Figura 3.</b> Categoría: “actores implicados”.	
<b>Figura 4.</b> Categoría: “sentimientos de las víctimas”.	
<b>Figura 5.</b> Categoría: “consecuencias del acoso escolar o <i>bullying</i> ”.	
<b>Figura 6.</b> Categoría: “posibles soluciones”	

## INTRODUCCIÓN

En los colegios venezolanos se ha observado en las últimas décadas un aumento de la violencia entre pares que preocupa a la sociedad en general, y de manera particular a las Comunidades Educativas de los colegios. Según Delgado (2007), el acoso escolar o *bullying* es un fenómeno social que afecta el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y adolescentes y su desarrollo emocional, así como la convivencia escolar y las relaciones con todos los actores sociales del hecho educativo.

En el “triángulo del *bullying*”, como lo denomina Olweus (2006), confluyen tres personajes: la víctima, el agresor y un tercer sujeto denominado observador. En el caso de la víctima, se considera a esta como el niño o adolescente que por poseer características personales específicas que lo diferencian de los otros, como usar lentes, ser tímido o que no cuente con las destrezas físicas o sociales que le permitan defenderse ante situaciones de acoso. Lo anterior, sitúa como víctimas potenciales de acoso escolar o *bullying* a los adolescentes con Trastorno del Espectro Autista de Alto Funcionamiento (TEA-AF) debido a las dificultades que presentan en sus interacciones sociales y en la comunicación.

Una de las razones que motivó a la realización de este trabajo fue la realidad actual respecto a la temática anteriormente descrita, ya que el acoso escolar encuentra en los alumnos con TEA-AF un perfil de víctima que va dificultar su integración en los colegios regulares.

La mayoría de las investigaciones publicadas en revistas de divulgación científica que tratan el tema de acoso escolar en adolescentes con TEA-AF, se basan en el enfoque cuantitativo ya que buscan comprender este fenómeno social propio de las

instituciones educativas desde las metodologías psicométricas. De ahí, que en respuesta a una necesidad en el campo de la investigación, se decidió adoptar para el presente estudio un enfoque cualitativo y se plantearon como objetivos: conocer las vivencias de adolescentes con TEA-AF en relación al acoso escolar o *bullying* en los centros educativos donde han sido integrados, comprender el significado que ellos construyen acerca del acoso escolar o *bullying*, indagar si reconocen haber sido víctimas de acoso, los sentimientos que generaron en ellos, las consecuencias de estas conductas violentas y las posibles soluciones que ellos dan al fenómeno de acoso escolar o *bullying* en sus centros educativos.

En cuanto a la estructura del estudio, comenzó por la indagación teórica sobre el tema y antecedentes de investigaciones previas en el área conducidas por Little (2002), Van Roekel, Scholte y Didden (2009), Capadocia, Weis y Pepler (2012) y Arrocha (2015). A continuación, en el marco teórico se planteó la necesidad de profundizar sobre el tema del acoso escolar o *bullying*, el diagnóstico de TEA-AF, las características y el estilo cognitivo de los alumnos con TEA-AF.

En el punto de resultados y análisis, siguiendo la perspectiva cualitativa, se presentan de manera organizada las narraciones de los adolescentes entrevistados, todas ellas analizadas resultando una categoría central que titulé: “La experiencia del acoso escolar o *bullying* en los adolescentes con TEA-AF”, alrededor de la cual giran cinco categorías específicas: significado de acoso escolar o *bullying*, actores implicados, sentimientos de las víctimas, consecuencias y posibles soluciones. Como últimos apartados, se presentan las conclusiones y recomendaciones que emergieron de la investigación.



## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

La adolescencia es un período de profundos cambios, marcado por la inestabilidad y la provisionalidad. Es una etapa crucial en el desarrollo evolutivo del ser humano ya que en ella, en gran medida, se configuran los ideales de vida que después van a constituir la identidad del individuo adulto (Aguirre, 1994).

Al igual que a sus compañeros de aula, podemos afirmar que la adolescencia en el grupo de jóvenes diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista de Alto Funcionamiento (TEA-AF) también supone una transición evolutiva en la que van a estar expuestos a numerosos cambios en el desarrollo físico o biológico, cambios en el desarrollo psicológico y cambios en el desarrollo social.

Los profesores y tutores que observamos su paso de la Educación Primaria a la Educación Media General, nos damos cuenta, de que es una etapa muy difícil para el alumno con TEA-AF porque, por lo general, debe adaptarse a muchos cambios como nuevos compañeros, a veces nuevo colegio, más profesores en el aula con materias más complicadas y con más exigencias académicas para unos alumnos, que a menudo, funcionan con una gran dificultad para tolerar la frustración.

Debemos mencionar, también, la dificultad que tienen estos jóvenes para integrar los cambios puberales característicos de la adolescencia y dar una nueva identidad a un cuerpo que da unos cambios drásticos y evoluciona. Asimismo, durante la pubertad se van dando cuenta de que son diferentes, que no encajan con los otros, o que son poco valorados por sus compañeros (Portway y Johnson, 2003).

Dado lo crítico de la etapa de la adolescencia y el incremento de la vulnerabilidad de los adolescentes con TEA-AF, es importante entender por qué ellos son víctimas de acoso con más frecuencia que su grupo de pares en las aulas escolares, en el recreo, en los baños y otras áreas de sus centros educativos (Little, 2002).

Los alumnos con Trastorno del Espectro Autista de Alto Funcionamiento (TEA-AF) cumplen con las tres posibles explicaciones que Whitney, Smith y Thompson (1994) proponen como causas que explican por qué los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) tienen más probabilidad de ser victimizados: a) exhiben unas características como patrones estereotipados o torpeza motora que le resulta llamativo a los ojos de los otros; b) su forma de comunicarse y de relacionarse con los demás; que les impide iniciar nuevas relaciones por lo que tienen pocos amigos y están menos integrados socialmente; c) algunas veces reaccionan con comportamientos disruptivos y problemáticos lo que los pueden convertir más fácilmente en víctimas.

Estos alumnos suelen convertirse con facilidad en el “blanco” de bromas y burlas por parte de sus compañeros, quienes tampoco comprenden bien esa combinación tan especial de destrezas y limitaciones. Los compañeros pueden convertirse tanto en los mejores co-terapeutas y aliados (hay casos en los que protegen, ayudan y potencian el desarrollo del alumno con más dificultad) como en las personas que añaden más dificultad a la vida escolar (Martos, Ayuda, Freire, González y Llorente, 2012, p. 22).

Durante los últimos diez años, nuestro país ha sido testigo de una creciente preocupación e interés por una forma específica de violencia escolar entre iguales que se denomina “acoso escolar” o *bullying*, en inglés. Esa preocupación ha llevado a un

grupo de investigadoras de la Universidad Nacional Abierta y del Instituto Pedagógico Libertador a crear el Observatorio Venezolano de la Violencia Escolar y han hecho un estudio en 15 instituciones de Educación Media General en la ciudad de Caracas. Los resultados de esa investigación reportaron que el 40% de los estudiantes venezolanos han experimentado situaciones de acoso escolar en sus liceos (Delgado, G. 2007).

Así mismo, un estudio realizado por la Fundación Centro Gumilla (Universidad Católica Andrés Bello) en una población de 300 estudiantes de planteles ubicados en los cinco municipios del Área Metropolitana de Caracas se pudo conocer que uno de cada tres niños y adolescentes encuestados ha sido víctima de discriminación o violencia en su entorno escolar. El 88% de los alumnos entrevistados ha presenciado agresiones verbales y 79% ha presenciado agresiones físicas. Un 24% de los estudiantes habló de “abuso de poder”, mientras que un 5%, declaró haber conocido casos de abuso sexual en los planteles escolares. Estos datos, son una pequeña muestra del total de instituciones educativas del país, pero dan cuenta de un grave problema dentro del sistema educativo venezolano, del cual aún no se reflejan cifras oficiales (Perdomo, G., 2011).

La mayoría de los estudios sobre acoso escolar o *bullying* en adolescentes se han enfocado en estudiantes que asisten a instituciones de educación secundaria como alumnos regulares y se ha dado poca atención a los adolescentes con NEE como es el caso de los jóvenes diagnosticados con TEA-AF.

En el presente trabajo de investigación la población que nos ocupa, adolescentes diagnosticados con TEA-AF, son jóvenes con problemas de empatía social, con un bajo nivel de comprensión de las reglas y roles sociales, y que demuestran de forma evidente sus carencias para manejar momentos de frustración, confusión, etc., que los

convierten en más vulnerables para los agresores y en posibles víctimas de acoso escolar.

Los estudios de Heinrichs, Konstantareas y Little (citados en Dubin, 2007) alertan sobre lo serio del problema en la población estudiantil de niños y adolescentes con TEA (Trastorno del Espectro Autista) integrados a las aulas de educación regular en los Estados Unidos. Estos trabajos de investigación sumaron los resultados de una entrevista a 400 padres de niños y adolescentes con Síndrome de Asperger comprendidos entre los 4 y 17 años de edad y encontraron que un 94% de ellos eran víctimas de *bullying*. También, encontraron que 22 de 22 estudiantes con TEA, comprendidos entre 11 y 19 años de edad, sufrieron acoso escolar por parte de sus compañeros de aula de forma reiterada. Por último, reportaron que el grupo de estudiantes con TEA es cuatro veces más propenso a ser víctima de *bullying* que el resto de sus compañeros.

La presente investigación se va a centrar exclusivamente en el contexto educativo, pues como hemos mencionado anteriormente, este es un entorno hostil para los jóvenes con TEA-AF ya que requiere de un buen manejo de las habilidades sociales para poder relacionarse con su grupo de pares, habilidades que estos jóvenes no desarrollan de forma natural.

Así mismo, este trabajo pretende “dar voz” a los protagonistas del mismo (seis estudiantes con TEA-AF integrados a la Educación Media General) para que nos relaten y respondan en primera persona: ¿cómo son las relaciones que se entablan entre sus compañeros de grado y otros alumnos de su colegio?, ¿cómo y cuáles han sido sus experiencias de acoso escolar?, ¿cuál es el significado de la palabra *bullying*? y ¿cuáles son sus consecuencias?, ¿si se reconocen como víctimas del maltrato entre iguales en su colegio? y ¿cómo piensan que se podría solucionar este fenómeno?.

La investigación cualitativa será una excelente elección para el abordaje de este trabajo, ya que va a permitir la captación del fenómeno a estudiar: la experiencia del acoso escolar o *bullying* en adolescentes con Autismo de Alto Nivel de Funcionamiento y analizar los relatos de los afectados por el acoso y victimización en primera persona.

Entonces, formularemos los objetivos de la presente investigación:

### **Objetivo general**

Conocer las vivencias de adolescentes con TEA-AF en relación al acoso escolar o *bullying* en los centros educativos de Educación Media General donde han sido integrados.

### **Objetivos específicos**

1. Comprender el significado de acoso escolar o *bullying* que dan los adolescentes con TEA-AF.
2. Indagar sobre las consecuencias del acoso escolar o *bullying*, según la propia experiencia de los adolescentes con TEA-AF.
3. Analizar según los relatos de los adolescentes con TEA-AF si reconocen haber sido víctimas de acoso escolar y los sentimientos que generaron en ellos.

## **JUSTIFICACIÓN**

En nuestro ejercicio profesional como tutores de jóvenes diagnosticados con TEA-AF que han sido integrados en instituciones educativas privadas, esta circunstancia, nos ha situado en un lugar privilegiado para la observación de este fenómeno, el acoso escolar o *bullying*, lo que nos ha conducido inexorablemente a una profunda sensibilización sobre los efectos en el desarrollo emocional-social de los jóvenes con TEA-AF, sobre sus compañeros de aula, sus profesores, toda la comunidad educativa y el proceso educativo en sí mismo.

Nuestra responsabilidad como tutores de estos adolescentes, nos ha exigido, además, la adquisición de conocimientos más profundos para poder afrontar con más garantías la búsqueda de soluciones para los problemas que el acoso escolar ocasiona en los jóvenes que actualmente estamos interviniendo y ayudarlos a integrarse a un medio escolar, que en ocasiones, es hostil y difícil.

Afortunadamente hemos recibido la colaboración y el compromiso del equipo directivo de las instituciones educativas donde nos ha tocado trabajar, por lo que si este trabajo de investigación contribuye a mejorar el conocimiento existente sobre el problema del acoso escolar y sobre los procedimientos utilizados en los colegios para prevenir que estos casos sigan ocurriendo, los profesores, coordinadores, directivos y nosotros, los tutores, estaremos más tranquilos.

Escogimos el enfoque cualitativo para la presente investigación porque consideramos que es lo más pertinente ya que queremos conocer la experiencia socio-emocional vivida por cada uno de los seis adolescentes entrevistados y tratar de explorar a profundidad la construcción de significados que ellos mismos hacen sobre el acoso escolar o *bullying*.

De esta manera, se da a conocer de la cotidianidad en los procesos de interrelación e identificación con su grupo de pares y la reconstrucción personal de sus vivencias, ya que el motivo principal de esta investigación es “dar voz” a los protagonistas, los adolescentes con TEA-AF, para que nos relaten en primera persona cómo y cuáles han sido sus experiencias con el acoso escolar o *bullying*.

Esperamos que los resultados de este estudio sirvan para propiciar espacios de información y reflexión. Además, generar acciones relevantes sobre los procesos de participación, integración, inclusión y convivencia que se deben dar en las instituciones educativas, analizar las fortalezas y debilidades de nuestro sistema educativo en cuanto a la integración de adolescentes con TEA-AF a la Educación Media General.

## MARCO REFERENCIAL

### Antecedentes

La revisión de estudios previos evidencia que en los últimos años se han llevado a cabo muchas investigaciones en diferentes campos relacionados con TEA pero pocas para analizar la percepción social de adolescentes con TEA-AF integrados a la Educación Media General y su interpretación sobre el acoso escolar o *bullying*.

Uno de los trabajos de investigación más conocidos acerca de acoso escolar o victimización entre niños y adolescentes con síndrome de Asperger fue conducido por Little (2002). Esta investigación pretendió describir la prevalencia anual y la frecuencia de la victimización entre iguales y hermanos tomando una muestra de 411 madres de clase media de niños y adolescentes con síndrome de Asperger. Se utilizó como instrumento la Escala Integral Juvenil de Victimización, al que las madres reportaron que el maltrato entre iguales fue de 94%. Así mismo, que casi tres cuartas partes de sus hijos habían sido golpeados por sus compañeros y hermanos en el último año, el 75% habían sido intimidados emocionalmente y un 10% reportó que sus hijos fueron atacados por bandas juveniles. Igualmente, las madres respondieron a la encuesta que, aunque la agresión física era evidente, también notaron el maltrato de tipo relacional, ya que un tercio de los niños y adolescentes habían sido excluidos de fiestas de cumpleaños, formar equipos de trabajo escolar y compartir recreos o meriendas. Little, 2002 correlacionó las altas tasas de rechazo de estos alumnos con síndrome de Asperger con el maltrato entre iguales.

Otro estudio, llevado a cabo por Van Roekel, Scholte y Didden (2009) en la Universidad de Radbound en Holanda, examinó una muestra de 230 adolescentes con



TEA, de los cuales 208 eran varones y con edades comprendidas entre 12 y 19 años. Para el momento del estudio, todos ellos asistían a tres instituciones de educación especial. Los principales objetivos de este trabajo de investigación fue examinar la prevalencia del *bullying* y la victimización entre adolescentes con TEA y aclarar si los adolescentes con TEA eran capaces de percibir el *bullying* y la victimización; además, qué factores estaban relacionados con esa percepción. La data para el estudio se recolectó pasando unos cuestionarios a los adolescentes, a sus compañeros de aula y a sus profesores. Los adolescentes con TEA, también, hicieron una evaluación de fragmentos de cintas de videos de interacciones sociales positivas y negativas con un número variante de claves sociales. Después de cada fragmento de video, los participantes debían contestar en los cuestionarios si había o no una situación de *bullying*.

Este estudio concluyó que el *bullying* si es frecuente entre adolescentes con TEA que asisten a colegios especiales y encontró una gran discrepancia entre los altos niveles de *bullying* reportados por los profesores; por el contrario, hubo bajos niveles declarados por los pares o los mismos adolescentes con TEA. En cuanto a la percepción del *bullying*, los adolescentes con TEA tuvieron pocos errores al evaluar los fragmentos de cintas de videos con situaciones de interacción social y su desempeño en los tests binomiales fue mejor de lo que se esperaba. Su percepción de *bullying* no difería significativamente de la de los adolescentes de la población general. Este hallazgo llamó la atención de los investigadores porque se había encontrado, en otros estudios, que los adolescentes con TEA presentaban déficits en su percepción social. Los autores, aclaran que pudieron ocurrir algunos errores de falsos positivos. Cuando los adolescentes con TEA son víctimas de *bullying* con frecuencia y experimentan muchas situaciones negativas van a estar predispuestos y su percepción e interpretación de situaciones neutrales o positivas van a ser negativas (van Roekel et al., 2009).

Un estudio más reciente fue realizado por Cappadocia, Weis y Pepler (2012) en la Universidad de York en Toronto, Canadá. Los autores encuestaron a 192 padres y madres de niños y adolescentes diagnosticados con TEA en edades comprendidas entre los 5 y 21 años. El trabajo consistió en examinar las respuestas de los padres con respecto a las situaciones de *bullying* vividas por sus hijos en una encuesta suministrada vía internet. Según los resultados, un 77% de los padres encuestados reportaron que sus hijos habían experimentado situaciones de *bullying* en el último mes, 11% una sola vez, 23% dos o tres veces, 13% una vez a la semana, y 30% dos o más veces a la semana. Las experiencias de *bullying* entre los niños y adolescentes con TEA se dan con frecuencia y alcanzan una tasa de victimización que duplica a la de la población general. Los niños con TEA que tienen mayor riesgo de experimentar situaciones de *bullying*, por lo general, son los más pequeños y a su vez son los que tienen más problemas de comunicación, tienen pocos amigos en la escuela y algunos de sus padres reportan problemas de salud mental.

La mayoría de las investigaciones publicadas en revistas de divulgación científica que tratan el tema del acoso escolar en adolescentes con TEA, se basan en el enfoque cuantitativo ya que buscan comprender este fenómeno presente en las instituciones educativas desde las metodologías psicométricas. Estudios con enfoque cualitativo no son frecuentes, pero existe una referencia local, realizada por Arrocha (2015) y presentada como Trabajo Especial de Grado en la Universidad Monteávila, Caracas. En este trabajo de investigación la autora realizó cuatro entrevistas a profundidad a adolescentes diagnosticados con TEA-AF para indagar cómo percibían ellos sus relaciones sociales, cómo era su manejo del concepto amistad y si había un verdadero interés por relacionarse con su grupo de pares. Es importante destacar que el enfoque cualitativo que se dio al estudio abrió la posibilidad para profundizar en las dificultades que tienen los adolescentes con TEA-AF para enfrentar las relaciones sociales.

Arrocha (2015) encontró que los adolescentes con TEA-AF que habían colaborado en su estudio sí manejaban el concepto de amistad y mostraron interés por relacionarse con su grupo de pares, pero a través de sus relatos quedó en evidencia la dificultad que tenían para iniciar contacto con personas desconocidas. La investigadora reconoció que el contexto de las instituciones educativas de secundaria representa una gran oportunidad para que los jóvenes con TEA-AF desarrollen las habilidades sociales necesarias para hacerse cada día más independientes. Al mismo tiempo, advirtió: "...es el lugar donde se exponen y se hacen más vulnerables a las críticas, burlas y amenazas, de otras personas; en otras palabras, se convierten en víctimas del *bullying*" (p.77).

## **Bases Teóricas**

### **Consideraciones sobre el acoso escolar o *bullying***

El acoso escolar o *bullying* es un fenómeno que se ha dado desde hace mucho tiempo. Sin embargo, es a principios de los años setenta cuando Dan Olweus, profesor de psicología e investigador de la Universidad de Bergen, Noruega hace un estudio sistemático de este tipo de comportamiento agresivo que ocurre en el ámbito escolar y cuyas consecuencias son ciertamente preocupantes, sobre todo para las víctimas (Olweus, 2006).

En 1993, Olweus publicó su libro titulado *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, donde expone que es hasta finales de la década de los ochenta que se comienza a investigar sobre el acoso escolar en países desarrollados como Japón, Inglaterra, Países Bajos, Canadá, Estados Unidos y Australia (Olweus, 2006).

Según Olweus (2006) nos damos cuenta de que un estudiante está siendo intimidado por otro estudiante o grupo de estudiantes cuando le dicen cosas desagradables, se ríen de él o ella o le llaman por sobrenombres. Lo ignoran y lo excluyen de su grupo de amigos y compañeros de forma deliberada. En otros casos, los agreden físicamente y los golpean, patean, empujan y los amenazan. Además, hacen correr falsos rumores sobre él o ella y les envían notas hirientes para convencer a sus compañeros que no se relacionen con él o ella.

Garaigordobil y Oñederra (2009) consideran que el acoso escolar es:

Una forma específica de violencia escolar entre iguales continuada, en el que uno o varios agresores con mayor poder e intencionalidad de causar dolor tienen sometido con violencia a un compañero de colegio (víctima) que es más débil; engloba todo tipo de actos violentos (verbales o usando las nuevas tecnologías, físicos corporales, contra los objetos, sociales y psicológicos) e incluye conceptos como intimidación, maltrato y agresión (p. 194).

Según Oñate (2007), podemos definir acoso escolar como “un continuado y deliberado maltrato verbal y modal que recibe un niño o adolescente por parte de otro u otros, que se comportan con él cruelmente con el objeto de someterlo, apocarlo, asustarlo, amenazarlo y que atentan contra la dignidad del niño o adolescente” (p. 6).

Un trabajo de investigación conducido por Oñate y Piñuel (2005) sirvió para obtener indicadores fiables para establecer el grado de gravedad de cada caso de acoso escolar y el perfil específico de los comportamientos de acoso que podrían padecer los niños o

adolescentes que son víctimas de este problema. Estos indicadores fueron agrupados en un instrumento llamado “Autotest Cisneros”, el cual permite a cada padre, madre o educador establecer de forma rápida y sencilla cómo está afectando la situación de acoso o *bullying* al niño o adolescente.

Oñate y Piñuel (2005), después de realizar un estudio exhaustivo con una muestra muy amplia y significativa, concluyeron que el acoso escolar se materializa principalmente en ocho tipos de conductas: 1) comportamientos de desprecio y ridiculización, 2) coacciones, 3) restricción de la comunicación y ninguneo, 4) agresiones físicas, 5) comportamientos de intimidación y amenaza, 6) comportamientos de exclusión y de bloqueo social, 7) comportamientos de maltrato y hostigamiento verbal y 8) robos, extorsiones, chantajes y deterioro de pertenencias.

Para el presente trabajo también es importante señalar algunas de las características psicosociales de los principales participantes en el acoso escolar o *bullying*: acosador o agresor, acosado o víctima y observador o testigo. Lo haremos basándonos en los estudios de Olweus (1998) y Smith (2004), quienes encuentran que el acosador es más agresivo y tiene un temperamento fuerte, con un proceso de socialización caracterizado por la baja afectividad, la violencia y una visión de las relaciones interpersonales que valora positivamente la agresión y la intimidación como medio para dominar a sus compañeros. En cuanto al acosado o víctima, se suelen señalar como niños y jóvenes débiles (desde el punto de vista físico y constitucional), inseguros, ansiosos, tímidos y con bajos niveles de autoestima. Con respecto a las variables de grupo, se han encontrado fuertes correlaciones entre la víctima y el rechazo por sus compañeros, una menor calidad en las relaciones sociales y pocos amigos. El último de los participantes es el observador o testigo, es el alumno que observa, conoce la situación de acoso o *bullying* y puede reaccionar aprobando el acoso, reprobándolo o negándolo. Él juega un papel muy importante en las situaciones de *bullying*, ya que si apoya al agresor o le

ría sus acciones contribuyen a reforzarlo. Asimismo, su participación para solucionar el acoso es fundamental, ya que puede ayudar a contener la situación de intimidación o maltrato.

Recientes datos sobre acoso escolar reportan que en países industrializados como los Estados Unidos, alrededor de 160.000 estudiantes se ausentan a diario de sus instituciones educativas debido al temor que les ocasiona ser víctimas de acoso. (Hirsch, et al., 2012).

Asimismo, un estudio elaborado por Centro Nacional de Problemas de Aprendizaje (NCLD por sus siglas en inglés) durante el año 2009 reconoce que es muy difícil dar una cifra exacta sobre la incidencia del acoso escolar a lo largo de este país (Hirsch et al., 2012).

Nos vamos a permitir mencionar algunas de las estadísticas recolectadas por ellos, ya que dan cuenta de la magnitud de este problema en la realidad escolar de hoy. Hirsch et al. (2012) mencionan proporciones abrumadoras de este fenómeno que causa desasosiego y alarma dentro y fuera de las escuelas: 10% de los niños reportan haber sido víctimas de acoso escolar severo por lo menos una vez durante su año académico. Asimismo, un 75% de la población escolar entrevistada reportó haber presenciado algún caso de acoso escolar en los últimos 10 meses. La mayoría de las veces, entre 40% y 75% de las situaciones de acoso escolar tienen lugar durante los recreos, en las cantinas, baños y pasillos de las escuelas. Este estudio también menciona que un episodio de acoso escolar puede durar un promedio de 37 segundos y los docentes o personal de la escuela solo intervienen y toman acciones en un 25% de los casos reportados por los estudiantes.

Hirsch et al. (2012), en su manual para padres y maestros titulado *Bully*, hace mención de un estudio en donde participaron 1.200 familias con niños diagnosticados con TEA realizado por el Canal Interactivo del Autismo (IAN por sus siglas en inglés). Ellos, encontraron que el 63% de los de los niños con TEA habían sido acosados en algún momento de su permanencia en la escuela y los compararon con sus hermanos, no afectados por TEA, donde solo un 12% habrían sufrido acoso, lo que significa que la tasa de acoso escolar para niños con TEA es más del triple.

Otras estadísticas muy serias que nos alertan sobre lo grave del problema del *bullying* nos obliga a recordar el estudio de Little (2002), que indica que el 94% de individuos con síndrome de Asperger serán objeto de *bullying* o victimizados frecuentemente y concluye que los estudiantes con TEA son cuatro veces más propensos a ser víctimas de *bullying* que su grupo de pares.

También, debemos citar el estudio de Cappadocia et al. (2012), cuyo resultado arroja que el 77% de los padres de niños y adolescentes con TEA encuestados reportaron que sus hijos habían experimentado situaciones de *bullying* en el último mes, 11% una sola vez, 23 % dos o tres veces, 13 una vez a la semana y 30% dos o más veces a la semana.

### **Trastorno del Espectro Autista de Alto Funcionamiento**

Las estadísticas mencionadas revelan una alta prevalencia de acoso y victimización de los niños y adolescentes con TEA en los planteles de educación primaria y secundaria. Para comprender mejor el alcance del problema, es necesario considerar la compleja naturaleza del TEA-AF que se encuentra en el “extremo de menor afectación” y forma parte del continuo autista según la quinta versión del Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM-5 por sus siglas en inglés) publicado por la

Asociación Americana de Psiquiatría, según el cual se establece una única etiqueta diagnóstica, “Trastorno del Espectro Autista”, y elimina los antiguos cinco subtipos, pero incorpora una descripción de la intensidad o severidad de los síntomas del individuo, así como de los apoyos o ayudas que va a necesitar (Martos, et al. 2012).

En la Tabla 1, se recogen los especificadores de la gravedad de las dificultades para la comunicación social y de los comportamientos restringidos y repetitivos.

TABLA 1. NIVELES DE SEVERIDAD PARA EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA SEGÚN EL DSM-5		
NIVEL DE SEVERIDAD	COMUNICACIÓN SOCIAL	INTERESES RESTRINGIDOS Y CONDUCTAS REPETITIVAS
NIVEL 3 "Requiere de apoyo muy substancial"	Severos déficits en las habilidades de comunicación social verbal y no verbal causan severas discapacidades de funcionamiento; muy limitada iniciación de interacciones sociales y mínima respuesta a las aproximaciones sociales de otros. Por ejemplo, una persona con muy pocas palabras inteligibles que raramente inicia interacciones sociales, y que cuando lo hace, realiza aproximaciones inusuales únicamente para satisfacer sus necesidades y solo responde a acercamientos sociales muy directos.	La inflexibilidad de comportamiento, la extrema dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos / repetitivos interfieren notablemente con el funcionamiento en todos los ámbitos. Ansiedad intensa / gran dificultad para cambiar el foco de interés o la conducta.



<p>NIVEL 2 "Requiere de apoyo substancial"</p>	<p>Marcados déficits en habilidades de comunicación social verbal y no verbal; aparentes discapacidades sociales, es incluso limitada para la iniciación de interacciones sociales y reducida o anormal respuesta a las aproximaciones sociales de otros. Por ejemplo, una persona que habla con frases sencillas, cuya capacidad para interactuar se limita a intereses restringidos y que manifiesta comportamientos atípicos a nivel no verbal.</p>	<p>El comportamiento inflexible, las dificultades para afrontar el cambio u otras conductas restringidas / repetitivas, aparecen con la frecuencia suficiente como para ser obvios a un observador no entrenado e interfieren con el funcionamiento en una variedad de contextos. Gran malestar o dificultad al cambiar el foco de interés o la conducta.</p>
<p>NIVEL 1 "Requiere de apoyo"</p>	<p>Sin recibir apoyo, déficits en comunicación social causan discapacidades observables. Tiene dificultad al iniciar interacciones sociales y demuestra claros ejemplos de respuestas atípicas o no exitosas a las aproximaciones sociales de otros. Puede aparentar una disminución en el interés a interactuar socialmente. Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar usando frases completas y que establece conversación amplia con otras personas falla, y cuyos intentos por hacer amigos son atípicos y generalmente fracasan.</p>	<p>La inflexibilidad de comportamiento causa una interferencia significativa en el funcionamiento en uno o más contextos. Los problemas de organización y planificación obstaculizan la independencia.</p>

### Características de los alumnos con TEA-AF

Los Trastornos del Espectro Autista se van a caracterizar por la presencia de tres alteraciones nucleares que se conocen como “la tríada de Wing”, en la que Lorna Wing y Judith Gould enumeran las tres dimensiones principales alteradas en el continuo autista: 1) la ausencia o la deficiencia de la interacción social, 2) alteración y desviación en el lenguaje y comunicación verbal y no verbal y 3) rigidez de pensamiento y conducta y pobre imaginación social. Más tarde, añadieron una cuarta: los patrones repetitivos de actividad e intereses (Wing, 2011). Martos, et al. (2012) reconoce que en el caso de los alumnos con TEA-AF es menor el compromiso, pero de igual manera,

“la alteración en esta tríada causa deterioro significativo en la actividad social, laboral y en otras áreas importantes de la actividad de estos individuos” (p.25).

Otro autor que consideraba el autismo como un continuo de diferentes dimensiones y no como una categoría única fue Ángel Riviére (2002), quien a finales de los años setenta desarrolló con mayor profundidad el concepto de TEA y logró elaborar el Inventario del Espectro Autista (IDEA), instrumento de evaluación que permite sistematizar la observación, brindándonos una valoración cuidadosa de las dimensiones que se alteran en el autismo. El autor describió cuatro escalas principales alrededor de las cuales se articulan doce dimensiones; a su vez, en cada una de estas dimensiones se establecen cuatro niveles que nos van a permitir establecer de una forma muy detallada y fiel las características específicas y definitorias de los TEA-AF. Valdez (citado en Riviére, 2002) afirma: “...el IDEA no es un instrumento de diagnóstico sino de valoración cualitativa de la menor o mayor severidad de los rasgos del espectro autista que una persona presenta, más allá de cuál sea su diagnóstico” (p. 7). En esta oportunidad solo nos compete referirnos a los rasgos conductuales de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista de más alto nivel cognitivo, como es el caso de los actores de la presente investigación.

Los trastornos cualitativos de la relación social en los individuos con TEA-AF se consideran las dificultades que resultan más llamativas y prototípicas en el comportamiento habitual de estos alumnos. Según Riviére (2002), los alumnos con TEA-AF suelen ser conscientes de su soledad y de su dificultad para relacionarse con sus iguales, pero fracasan frecuentemente en el intento de lograr una relación fluida. Por eso, es recomendable que se les enseñe de manera explícita todas las conductas de carácter social que les permitan establecer y mantener las interacciones con sus compañeros de clase, amigos y otras personas.

Otra dimensión alterada hace referencia a los trastornos de la comunicación y el lenguaje. Para los alumnos con TEA-AF, la comunicación es una actividad difícil: si se les pide comentar, narrar o argumentar sobre un tema, vamos a darnos cuenta que sus respuestas no se producen ni con la espontaneidad ni la fluidez que se da en su grupo de pares. Estos jóvenes están conscientes de sus limitaciones en el uso social del lenguaje, es decir, de las habilidades pragmáticas: encontrar temas de conversación que le interese a su interlocutor, respetar turnos, decir cosas poco relevantes o poco apropiadas socialmente. Asimismo, con frecuencia, los componentes prosódicos del lenguaje están alterados y se observa, en algunos, una gran dificultad para regular el volumen de su voz o controlar la velocidad del habla. También, pueden presentar dificultades propias del desempeño semántico, como un déficit en la comprensión de los conceptos abstractos y del aprendizaje de los términos de temporalidad y espacialidad, y la comprensión de la ironía, el sarcasmo y el lenguaje metafórico. Con respecto a sus habilidades para adquirir y utilizar el vocabulario, suele ser sorprendente la facilidad con que estos alumnos emplean un léxico extenso y en ocasiones demasiado formal y “rebuscado” (Riviére, 2002).

La tercera y última de las dimensiones incluida en IDEA (Riviére, 2002) que citaremos y que nos parece característica de los alumnos con TEA-AF es la presencia del trastorno de flexibilidad mental y comportamental, que se evidencia en los contenidos obsesivos y limitados de pensamiento, elaboración de juicios y razonamientos excesivamente rígidos, algunos rituales elaborados de conducta y presencia de manías, un perfeccionismo rígido en la realización de las tareas o la solución de problemas lo que da lugar a una ejecución muy lenta de estas actividades.

### **Estilo cognitivo en los alumnos con TEA-AF**

Para poder comprender el funcionamiento cognitivo de los adolescentes con TEA-AF debemos explicarlo a partir de modelos teóricos que abordan algunos de los aspectos que presentan estos individuos.

La teoría de la coherencia central fue desarrollada por Uta Frith para referirse a la tendencia que muestran la mayoría de las personas a procesar la información dentro de un contexto global de significados la “coherencia central”. Frente a esta tendencia las personas con TEA procesan la información percibiendo mejor los detalles y no la globalidad, perciben las partes pero no el todo, tienden a ver las cosas en partes lo mas pequeñas posibles lo que les va a dificultar la integración de la información del conjunto y pueden interpretar las cosas de manera individual a costa del significado global (Baron-Cohen, 2008). Esta manera de percibir la información provoca problemas importantes en el terreno socio-emocional ya que va a dificultar la integración de las claves sociales. Según Artigas (2011),

La “lectura social” requiere la combinación de multitud de datos, que se deben procesar simultáneamente en cualquier situación relacional. La ubicación en el contexto social requiere: captar el sentido de las palabras más allá de su literalidad, identificar claves faciales en el interlocutor, interpretar la intencionalidad implícita del tono de voz, incorporar experiencias y recuerdos y reconocer las propias emociones (p.325).

La teoría de la disfunción ejecutiva fue propuesta por Damasio en 1978 cuando observó que pacientes con trastornos neuropsicológicos derivados de lesiones del lóbulo frontal presentaban algunas conductas similares a las observadas en personas con autismo (p. ej. dificultad para focalizar la atención, poca habilidad para organizar actividades futuras y conductas perseverativas). Posteriormente, estudios realizados por Ozonoff, Pennington y Rogers evidenciaron la existencia de trastornos en las

funciones ejecutivas en personas con TEA, específicamente en la inhibición, la memoria de trabajo, monitorización de la acción, planificación, flexibilidad cognitiva y generalización. Asimismo, la dificultad en la interacción social e incapacidad de interpretar emociones (Artigas, 2011).

Happe (1994), considera con respecto al déficit en la inhibición en las tareas que miden las funciones ejecutivas, que la perseverancia en las respuestas incorrectas evidenciada en los individuos con TEA puede deberse tanto a una falla de inhibición, como a una dificultad de identificación de la respuesta adecuada ya que es importante tomar en cuenta el contexto.

Así Happe (1994) expone:

Quizá la más influyente de estas teorías generales sea la idea de que las personas autistas tienen *défects* en la función ejecutiva, que causa sucesivamente las anormalidades sociales y no sociales. La expresión de “función ejecutiva” es un paraguas que cubre una multitud de capacidades cognitivas superiores y, por eso, es probable que se solape a un cierto nivel tanto con las concepciones de la coherencia central como con las de la teoría de la mente (p.188).

De acuerdo con Happe solo nos faltaría considerar los planteamientos de la teoría de la mente. Uta Frith, Alan Leslie y Simon Baron Cohen tomaron en cuenta los trabajos realizados por Premack y Woodruff, etólogos que estudiaron la conducta de chimpancés, y que reportaron haber encontrado: “primates superiores que poseían la capacidad de atribuir estados mentales independientes a sí mismos y a los demás con el fin de explicar y predecir el comportamiento” (citado en Happé, 1994. p.67).

Baron-Cohen (2008) plantea que las personas con TEA presentan ciertos retrasos en el desarrollo de la teoría de la mente cuando se refiere a la habilidad para comprender y predecir la conducta de otras personas, sus intenciones y emociones. Así Baron-Cohen (2008) explica:

Los afectados por el autismo o el síndrome de Asperger pueden asombrarse ante las reacciones de los demás o experimentar ansiedad porque su conducta le parece impredecible, precisamente porque carecen de una teoría de la mente que les ayude a interpretar o anticipar lo que hacen o van a hacer los demás (p.91).

Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985) replicaron el experimento de Sally y Anne (tarea de la creencia falsa) comparando 20 niños con TEA con niños de un nivel intelectual similar. El resultado fue que los niños con TEA obtuvieron un rendimiento inferior que el grupo control, lo que evidenció la dificultad que tienen los niños con autismo para hacer representaciones complejas. Baron-Cohen (2008) concluye que la alteración de la teoría de la mente se ha demostrado sólidamente tanto en el autismo como en el trastorno de Asperger.

De esta forma, la teoría de la mente explica desde el componente cognitivo las alteraciones encontradas en la socialización, la comunicación y la imaginación de las que ya se hizo mención en la “tríada de Wing” (Wing, 2011).

Presentamos en este trabajo un resumen de las características y estilos cognitivos de los alumnos con TEA-AF que, pese a su buen potencial intelectual, carecen de algunos de los requisitos básicos para llevar a cabo una plena y exitosa integración social. El grupo de adolescentes con TEA-AF se caracteriza fundamentalmente por presentar dificultades en la relación interpersonal y en la comunicación, pero debemos tener en cuenta que cuando uno de estos jóvenes se encuentra solo, aislado o desatendido, ni sus

fracasos, ni sus avances por querer integrarse van a ser observados. La integración supone la asimilación de la heterogeneidad, la atención de un grupo de alumnos de muy diversas características. Si se atiende a este principio por parte de las instituciones educativas encontraríamos un clima ideal dentro y fuera de nuestras escuelas que permitiría que nuestros jóvenes con TEA-AF puedan ser capaces de hacer frente a las presiones sociales y al acoso escolar o *bullying*

## MARCO METODOLÓGICO

El abordaje del presente estudio es de corte cualitativo, en el sentido que los resultados no derivan de la cuantificación, sino que son el producto de un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida (Pérez, 1994). El interés se centró en entender la naturaleza de las experiencias que los adolescentes diagnosticados con TEA-AF integrados a la Educación Media General dan al acoso escolar o *bullying*. De tal manera, el propósito es comprender el fenómeno dentro del marco de referencia de los mismos jóvenes, tomando en cuenta sus opiniones, las cuales abordaremos desde el punto de vista inductivo (Taylor y Bogdan, 1986, citado en Pérez, 1994).

Otra característica de la investigación cualitativa, que favorece este trabajo, es que se centra en la comprensión del individuo (jóvenes víctimas) o fenómeno social (acoso escolar o *bullying*) desde su propio marco de referencia, pues estima que el valor de la conducta no reside en los hechos manifiestos sino en su significación para el individuo (Martínez, 2002).

Por ello, se piensa que uno de los aportes de este estudio reside en ir más allá de las convencionales y conocidas cifras estadísticas, demasiado uniformes y generales, permitiendo hacer énfasis en las percepciones de los adolescentes diagnosticados con TEA-AF, las cuales van a generar resultados a los que no se llega por procedimientos estadísticos u otro tipo de cuantificación (Martínez, 2004).

Esta investigación no pretende comprobar nada, sino que la realidad se desarrolla como resultado de la interacción de las personas. Por lo tanto, no tiene pretensiones universales ni de alta generalización; su fin próximo es comprender la significación que da el adolescente con TEA-AF al acoso escolar o *bullying* y analizar su propia



experiencia de acoso y victimización. Y, si es posible, generar espacios de reflexión y acción que produzcan a futuro cambios en las instituciones educativas que integran niños y adolescentes con TEA-AF (Martínez, 2004).

### **Selección de los participantes**

Los participantes estuvieron representados por seis adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años de edad, que fueron integrados a Educación Media General y todos ellos tienen diagnóstico de TEA-AF.

La selección de los participantes fue intencional, siguiendo la estrategia de muestreo teórico propuesta por Glaser y Strauss (1967), según la cual el número de casos o unidades de estudio es menos importante que la potencial contribución que estos estudios aporten al desarrollo de comprensiones teóricas sobre el fenómeno estudiado.

Esta investigación se realizó en las instituciones educativas donde asisten los participantes, durante el período de octubre de 2015 a marzo de 2016. El primer contacto con la institución educativa fue a través de las coordinadoras de Educación Media General, quienes reportaron varios casos de maltrato entre escolares y colaboraron con la información necesaria para la selección de los informantes. Estos alumnos fueron a los que se entrevistó a profundidad con un número de sesiones que varió de dos a cuatro, según el informante.

Justificamos la decisión de trabajar con adolescentes de la primera etapa de Educación Media General debido a la solicitud de los directivos de las instituciones educativas donde acuden nuestros informantes y por considerarla una población especialmente vulnerable para ser víctimas de agresiones por parte de sus pares. El

número de casos a considerar en la investigación tiene que ver, ante todo, con las necesidades de información que se determinó mediante criterios de saturación.

Estos criterios fueron: la alta densidad de información en torno a contenidos como el significado de acoso escolar o *bullying*, los sentimientos de las víctimas y varias de las consecuencias de haber sido víctimas de acoso escolar o *bullying*. En este sentido, se decidió detener la incorporación de nuevos participantes cuando en sus discursos no encontramos información diferente, sino por el contrario los datos ya comenzaban a repetirse.

Como muestra la Tabla 2, Las características de los participantes fueron las siguientes:

<b>N° DE ENTREVISTA</b>	<b>EDAD</b>	<b>SEXO</b>	<b>GRADO</b>	<b>CÓDIGO</b>
1	12 años	Masculino	1°	E1
2	12 años	Masculino	1°	E2
3	14 años 4 meses	Masculino	3°	E3
4	14 años	Masculino	3°	E4
5	13 años	Masculino	1°	E5
6	16 años	Masculino	3°	E6

A continuación, se incluye una breve descripción de cada uno de los participantes que se han identificado con los códigos E1, E2, E3, E4, E5 y E6 con el objeto de proteger sus identidades.

El participante identificado como E1 tiene 12 años, cursa primer año de Educación Media General, es de sexo masculino, recibió diagnóstico de TEA leve a los 7 años y en evaluación reciente, hace un año, cambió para TEA-AF. Vive con sus padres y hermana mayor, quien actualmente cursa estudios universitarios. Tiene un buen promedio académico y sus grandes aficiones son la lectura y el cine.

El participante identificado como E2 recientemente cumplió 12 años, cursa primer año de Educación Media General, es de sexo masculino, recibió el diagnóstico de Trastorno Generalizado de Desarrollo no especificado a los 5 años y hace dos, en reevaluación, cambió para TEA-AF. Vive con su madre, su nueva pareja y dos hermanos menores que él. Su gran motivación: los videojuegos.

El participante identificado como E3 tiene 14 años y 4 meses, cursa tercer año de Educación Media General, es de sexo masculino y recibió el diagnóstico de Trastorno Deficitario de Atención a los 8 años de edad. Dos años después piden una nueva evaluación y el diagnóstico fue TEA-AF. Vive solo con su madre porque sus padres están divorciados. Es hijo único y participa en un grupo de teatro dos veces a la semana.

Otro participante, identificado como E4, tiene 14 años y actualmente cursa tercer año de Educación Media General, es de sexo masculino y fue evaluado y diagnosticado con TEA-AF hace solo dos años. Vive con su mamá en la casa de su abuela; sus padres están separados. Es buen estudiante, tiene una especial afición por la música e interpreta el violín.

El participante identificado como E5 tiene 13 años, es de sexo masculino y fue diagnosticado con Trastorno de la Comunicación a los 5 años y diagnosticado nuevamente con TEA-AF hace un año. Vive con su madre y su hermana menor porque

sus padres se divorciaron hace cinco años. Durante toda su escolarización ha cambiado cuatro veces de institución educativa. El presente año escolar se está iniciando en este nuevo colegio como alumno en el curso de primer año de Educación Media General.

Por último, el participante identificado como E6 tiene 16 años y cursa como alumno repitiendo el tercer año de Educación Media General, es de sexo masculino. Tuvo que cambiar de institución educativa porque fue víctima de maltrato y estuvo seis meses sin escolaridad hasta que empezó en su actual colegio. Vive solo con su madre porque su padre murió cuando él estaba en el primer grado de Primaria. Es buen estudiante y tiene planes de acudir a la universidad.

### **La entrevista**

La técnica utilizada para la recolección de la información fue la entrevista semiestructurada. Esta técnica se consideró la más apropiada para explorar significados ya que permite ayudar a conocer las razones de los entrevistados para creer o hacer algo. Además, posee la característica de adaptarse y ser susceptible de aplicarse a toda clase de sujetos en los estudios más diversos (Kellinger, 2002).

El estilo de la entrevista fue conversacional orientado por un guion previamente elaborado, pero siempre teniendo presente la flexibilidad de permitir agregar lo que se deseara. Las preguntas fueron iguales para los seis adolescentes entrevistados, de manera que se pudo comparar la información recogida, buscando siempre que los adolescentes reconstruyeran su experiencia en relación con la significación del acoso escolar y los detalles de sus vivencias. El tiempo de duración fue de aproximadamente 45 minutos, variando de acuerdo a la fluidez en el discurso de cada participante.

Las entrevistas se realizaron de manera individual en los horarios establecidos de acuerdo con los alumnos, sus representantes y la coordinadora académica. Todas fueron grabadas previo consentimiento de los informantes y sus representantes en archivo de audio, realizando una introducción donde se indicó a los jóvenes lo que se esperaba de ellos.

### **Método empleado para el análisis de información**

Primero se procedió a transcribir cada una de las entrevistas grabadas, de forma textual sin alteraciones de la información emanada por los participantes. Luego se realizó una primera lectura a profundidad de cada una de ellas y, posteriormente, se procedió a releer cada uno de los protocolos para identificar lo que denomina Martínez (2004) unidades temáticas, es decir, párrafos que expresan una idea central o concepto central. Según Taylor y Bodgan (1994), se buscaron unidades mínimas y particulares de significado pretendiendo entender el discurso de los adolescentes entrevistados con los contenidos referentes al acoso escolar o *bullying*.

Luego se procedió a la caracterización y codificación de datos agrupando los conceptos por semejanza o por diferencia y se designó un nombre a la categoría, identificando y construyendo significados y permitiendo así condensar la mayor parte de los datos en unidades posibles de analizar (Coffey y Atkinson, 2003). La creación de códigos y categorías es el primer paso para el desarrollo de la teoría y, según la propuesta de Strauss y Corbin (2002), se basa en tres codificaciones: abierta, axial y selectiva. La codificación abierta consistió en la lectura en profundidad de todas las entrevistas, con el fin de identificar, denominar y categorizar los fenómenos según sus propiedades y dimensiones. Después se pasa a la codificación axial con la intención de explorar las relaciones (diferencias y semejanzas) entre las categorías y subcategorías descubiertas. Por último, la codificación selectiva, la cual consiste en el proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías.

Finalmente, se constituyeron cinco categorías con sus subcategorías correspondientes, cuya denominación y propiedades emergieron de las respuestas obtenidas en las entrevistas y de las cuales se hará el análisis respectivo.

## RESULTADOS Y ANÁLISIS

Los adolescentes con TEA-AF a través de seis entrevistas a profundidad nos explicaron en sus narraciones, muchas de ellas cargadas de dolor y angustia, sus experiencias con el acoso escolar o *bullying* en sus centros educativos, de ahí que el eje integrador de este análisis se considere bajo la categoría central *la experiencia del acoso escolar o bullying en adolescentes con TEA-AF*, aquí sus palabras dan cuenta de la realidad de sus protagonistas.

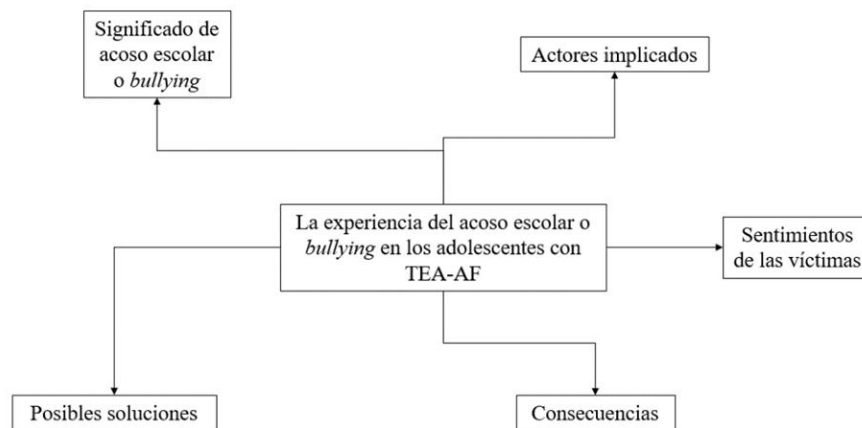


Figura 1. Mapa de categoría central y categorías específicas

De la categoría central se desprenden cinco categorías específicas, tal como se demuestra en la figura N°1, que servirá de mapa de ruta para el análisis que viene a continuación y para cada categoría específica se presentará un mapa propio en cada apartado.

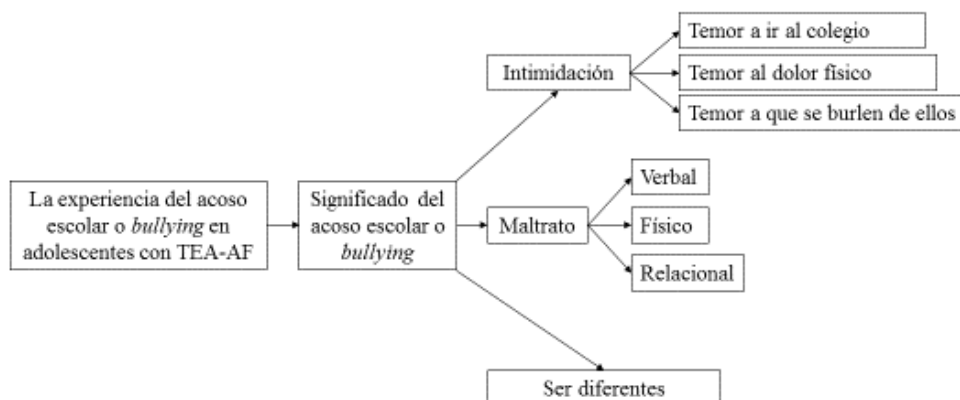


Figura 2. Categoría “significado del acoso escolar o *bullying*”

## 1. Significado del acoso escolar o *bullying*

En esta categoría se incluye las construcciones que los adolescentes realizan sobre la significación del acoso escolar o *bullying* que se entretajan a través de tres temas principales encontrados en sus relatos: el significado desde la intimidación, las diferentes formas de maltrato y por ser diferentes.

**1.1 Intimidación:** los jóvenes al hacer sus construcciones sobre esta definición evocan situaciones vividas por ellos como comportamientos agresivos y amenazantes.

“Es una forma de intimidación prolongada a una persona que es más débil o que tiene alguna característica que la hace diferente a los demás y por eso la hacen sentir mal o la intimidan para que les de miedo regresar al colegio o les de vergüenza porque siempre se están burlando o haciendo chistes a costa de ella” (E3).



“Es cuando abusan de un estudiante como cuando algún ‘mala conducta’ se burla o le da empujones a un alumno que es tranquilo y no se mete con nadie” (E4).

- 1.1.1 **Temor a ir al colegio:** es la significación del acoso explicado a partir de los sentimientos que evoca en los entrevistados el miedo a enfrentar situaciones de amenaza o descalificación en el ámbito escolar.

“Me da mucha rabia y temor regresar al día siguiente a clase porque seguro van a buscar el momento para molestarme y hacerme llorar de nuevo. ¿Ves?, por eso prefiero quedarme en mi casa con mi computadora” (E2).

“Tuve que fingir delante de mi mamá y decirle que me sentía mal para poder faltar a clase porque seguro, esa mañana, les tenía que pagar por haberlos denunciado con la coordinadora” (E6).

- 1.1.2 **Temor al dolor físico:** es la significación del acoso explicado a partir de los sentimientos de temor o miedo referidos al sufrimiento del cuerpo.

“Ahora pocas veces paso el recreo en el patio porque me voy a la biblioteca y cuando vamos a la cancha de deporte procuro estar cerca del profesor o el entrenador para evitar los ‘lepes’ o empujones” (E1).

“Ya sabes, todos esos encuentros con los ‘mala conducta’ siempre me han dado un poco de temor porque la mayoría de ellos son los que mandan en la clase y son a los que todo el

mundo les tiene que reír sus chistes o ¡prepárate para pasar un mal rato!” (E4).

- 1.1.3 **Temor a que se burlen de ellos:** la significación del acoso explicado a partir de los sentimientos que evocan los entrevistados por el temor a que los ridiculicen.

“Cada vez que intervengo en clase, él me dice cosas o se burla. Y cuando yo me molesto con él y le reclamo, él dice: ‘Yo no te estoy haciendo nada’, y es justo en ese momento cuando el profesor se da cuenta y me pide que no le dé importancia al asunto” (E3).

“Tuve problemas con el típico chamo fastidioso que te la quiere dedicar y te lanza pedazos de goma, se burla de lo que dices y cómo lo dices y le pide a sus amigos, todos igual que él, que repitan lo que él dice y hagan coro para molestarme” (E5).

- 1.2 **Maltrato:** los entrevistados realizan la construcción que hacen acerca del significado de acoso no solo con los tipos de maltrato experimentado por estos jóvenes sino la intensidad de estas acciones.

- 1.2.1 **Maltrato verbal:** las circunstancias en las que se da el maltrato verbal condiciona las explicaciones y significados en torno al concepto de acoso escolar.

“Yo trataba de estar con ellos, pero como que mi compañía les molestaba y me decían: ‘Vete de aquí que no te soporto’. Pero como yo no quería aceptar que yo era diferente, toleraba todo

lo que ellos me decían y yo no quería alejarme de ellos. Pero tuve que dejarlos porque si no hacía lo que ellos me ordenaban, entonces comenzaban a decirme sobrenombres o insultarme” (E4).

“En su gran mayoría el maltrato era de tipo verbal, como cuando me insultaban, me gritaban para hacerme sentir mal delante del resto de la clase cosas como ‘¿te quedaste dormido, idiota?’ o cuando intervenía en clase: ‘no te encadenes” (E5).

**1.2.2 Maltrato físico:** se refiere a las situaciones de agresiones físicas experimentadas por los adolescentes entrevistados cuando han estado acosados en sus escuelas.

“Primero los ruidos, como te dije antes y luego los compañeros que me empujaban y luego me daban un ‘lepe’ en la cabeza para que yo volteara y poder colearse en la cola de la cantina” (E1).

“Fue en primer año, cuando tuvimos varias salidas fuera del colegio, en las que venían dos chamos, no el mismo que me molesta ahora; ellos esperaban que estuviera solo y me empujaban o me pegaban con el *cooler*” (E3).

**1.2.3 Maltrato relacional:** se refiere a las experiencias descritas por los adolescentes donde ellos reconocen que se ha manipulado a otros para causarles daño dentro del contexto escolar.

“Cuando te acusan de cosas que tú no has dicho o hecho, cuentan mentiras acerca de ti, cuando se ríen de ti porque te equivocas, o cuando te critican por todo. Todo eso te hace

sentir muy mal porque te ponen en ridículo ante los demás” (E1).

“...las pocas veces que me he acercado a pasar un rato con ellos terminan dejándome solo o me piden que me vaya porque no puedo seguir sus conversaciones y me dicen: ¡Hay que ver que eres lento!’ o ‘¡ubícate!’” (E3).

“...en un examen de matemática, mi materia preferida, saqué 12 puntos después que había estudiado demasiado. Y al ver la nota me puse a llorar y el profesor se me acercó y me abrazó para que me calmara. Y entonces, el grupo de siempre, comenzaron a decirme ‘homosexual’, ‘homosexual’, ¿ya sabes?... con la otra palabra. Por supuesto, después todos me veían y se reían” (E6).

**1.3 Ser diferentes:** los entrevistados destacaron situaciones vividas como fuertes representaciones que vienen a sus mentes a la hora de definir el acoso que han experimentado por parte de sus pares.

“...*bullying* es agredir a otro alumno solo por el simple hecho de que es diferente y los que lo hacen son sus mismos compañeros de clase” (E5).

“Es que yo cambié completamente, comportándome como un neurotípico, porque a mí no me gustaba ser como era porque no encajaba. Duré dos años, de primero a segundo año, haciendo lo mismo y muchos de los problemas que tuve fueron porque yo rechazaba a un compañero, Sebastián; él es Asperger y yo me burlaba de él, le gritaba y lo empujaba. Es que él era como el reflejo de lo que yo soy y a mí no me

gustaba. Pero, en las vacaciones, me dieron el diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista y tuve que volver a mi propia esencia, no tuve que obligarme más a ser como ellos...” (E4).

“...fue al entrar en bachillerato que tuve un punto de quiebre, las notas empezaron a ser muy importantes para mí: si no sacaba 19 o 20 me ponía triste y comenzaba a llorar. Hubo un quiebre, un quiebre fuerte y fue mi error, porque eso identificó una diferencia. Con mi conducta provoqué que ellos me vieran diferente y ya no tuve un momento de paz” (E6).

El significado del acoso escolar o *bullying* para los adolescentes entrevistados se construye a partir de varios componentes que combinan experiencias de intimidación sentidas como amenazas de causar daño físico o descalificarlos frente a su grupo de pares. Igualmente, los participantes consideran que es acoso el maltrato en sus diferentes formas, expresando una mayor afectación ante el maltrato verbal y relacional. Asimismo, para los jóvenes entrevistados el “ser diferentes” tiene una relación directa y condiciona el significado que ellos le dan al acoso escolar o *bullying*. Es evidente que las representaciones de acoso que tienen en su memoria y los sentimientos que ellas evocan parecen adueñarse de la concepción que plantean los informantes. Según ellos, una experiencia cercana y propia de los adolescentes con TEA-AF sobre todo si se es víctima de acoso.

En sus relatos los adolescentes entrevistados construyeron el significado de acoso escolar o *bullying* y se reconocen en sus definiciones personales gran cantidad de los elementos que conforman las concepciones de los estudiosos en la materia como Olweus (2006), Garaigordobil y Oñadera (2009) y Oñate (2007).

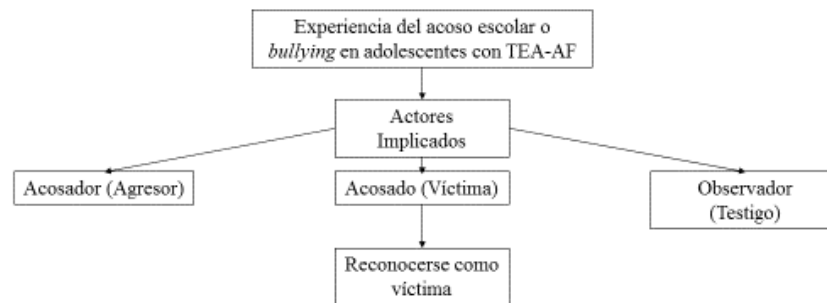


Figura 3. Categoría “actores implicados”

**2. Actores implicados:** en esta categoría los entrevistados describen a los actores principales de cualquier situación de acoso escolar o *bullying*.

**2.1 Acosador (agresor):** los jóvenes entrevistados perciben a este actor como un alumno dominante por el poder que tiene sobre su grupo de pares, provocador y siempre con la intención de causar daño.

“¿Ya sabes? Como tienen déficit de atención necesitan que los demás los noten y sepan que ellos son los que mandan. Ellos necesitan llamar la atención y como no pueden hacerlo por sus respuestas inteligentes, entonces buscan una forma más fácil: molestar y causar daño a los demás” (E5).

“Al acosador no le importan tus ideas, ni tú como persona, lo que le importa es hacerte daño” (E6).

**2.2 Acosado (víctima):** es el actor percibido por los entrevistados como el más afectado física y emocionalmente.

“Bueno, a uno, la víctima, te hace mucho daño, te sientes fatal, tienes muchos nervios y hay días que no te provoca estudiar o regresar al colegio” (E3).

“A las víctimas los hacen sufrir y no los dejan en paz sino que la toman con ellos y no los dejan tranquilos hasta que los ven destruidos, pero tampoco creo que los ‘mala conducta’ estén muy felices” (E4).

**2.2.1 Reconocerse como víctima:** supone que los alumnos entrevistados puedan expresar las situaciones de abuso de poder al que ha estado sometido en su centro educativo.

“Sí, de primaria tengo algunos recuerdos y creo que no era muy consciente de que me estaban haciendo *bullying*. Pero ahora en bachillerato, sí me doy cuenta, y este año, otra vez, ha sido grave porque hay uno de ellos que ‘no me deja vivir’” (E3).

“No, yo no creo haber sido víctima de *bullying*, porque siempre va a ocurrir que alguien se va a meter contigo, los niños y los adolescentes son malignos, siempre vas a encontrarte a alguno que te va a dar un ‘coquito’ o te va a decir cosas desagradables. Esa es la vida en el colegio” (E5).

“En primaria, me molestaban mucho aunque yo no lo interpretaba como acoso. Yo todavía no me daba cuenta de que yo era diferente” (E6).

**2.3 Observador (testigo):** es el actor que observa y conoce la situación de acoso pero los alumnos entrevistados no lo consideran importante o como protagonista.

“Los testigos son los que no hacen nada pero están viendo todo lo que pasa y, a veces, se ríen junto con el acosador” (E3).

“Muy pocas veces ves a los que están presentes intervenir, no sé si es por miedo o porque no les importa... pero de lo que sí te das cuenta es que muchos se ríen y comentan entre ellos” (E4).

En la categoría de actores implicados el acosado o víctima es considerado un actor clave ya que en él recae la mayor atención cuando se conoce de la situación de acoso. De forma espontánea los entrevistados reconocieron su rol de víctimas en varios de sus relatos y algunos de ellos reportaron haber sido indiferentes ante las situaciones de acoso cuando estaban en primaria y haber tomado conciencia del maltrato al pasar a bachillerato. Según Baron-Cohen (2008), las personas con TEA tienen muchas dificultades para ver, o mejor para sentir, el significado de sus experiencias y esto tiene que ver con el hecho de que los niños y adolescentes con autismo muestran cierto retraso en el desarrollo de la teoría de la mente. Por lo anterior, surgió la subcategoría reconocerse como víctima. Los entrevistados respondieron que perciben al agresor como un alumno predominantemente dominante con tendencia a la personalidad antisocial, en muchos casos los denominan como “mala conducta” o “el hampa”. Por último, el actor que representa al observador o testigo fue considerado por los entrevistados como un papel de poca importancia porque, según ellos, solo observan sin intervenir.





Figura 4. Categoría "Sentimientos de las víctimas"

**3. Sentimientos de las víctimas:** en esta categoría se incluyen expresiones relacionadas con la autopercepción que tienen los entrevistados de sus sentimientos ante las situaciones de acoso escolar que han experimentado en sus colegios.

**3.1 Miedo:** los entrevistados expresaron haber sentido miedo cuando experimentaron situaciones de acoso en las que ellos eran las víctimas y manifestaron mucha angustia ante la posibilidad de que vuelva a ocurrir.

“...no me involucraría porque me puede traer problemas y tendría que dar nombres de personas y luego ir a declarar en contra de ellas y eso es muy peligroso...” (E2).

“Ahora lo que hago es irme de los lugares donde él está, yo evito encontrarme con él en el recreo o los baños para no arriesgarme a que me empuje o la agarre conmigo” (E3).

**3.2 Soledad:** en esta subcategoría se contempla en los relatos de los entrevistados las dificultades que experimentan para integrarse en su grupo de iguales. Algunos de ellos no consiguen adaptarse, o no muestran interés por ser incluidos.

“Desde que comencé en este nuevo colegio siempre he estado solo en los recreos, pero eso es porque yo lo decidí así; no quiero más problemas de chismes o angustias por querer estar en un grupo en el que al final no vas a pertenecer. Yo lloré mucho en el otro colegio y todo el tiempo estaba asustado; no quiero vivir esa experiencia otra vez, prefiero estar solo” (E5).

“Yo, en un principio, no era muy abierto porque como te digo soy introvertido, pero comencé a cuidar mucho lo que decía, e incluso me comencé a cerrar como una coraza y a aislar para evitar que me hicieran daño, eso fue después de sufrir una situación de acoso muy fuerte. Tenía mucho miedo de que se repitiera el ciclo. Yo era más abierto antes de lo que soy ahora, gracias a mi psicólogo estoy empezando a abrirme nuevamente” (E6).

**3.3 Indefensión:** las experiencias repetidas de acoso vividas por los entrevistados hacen que ellos adopten una conducta pasiva ante la sensación de no poder hacer nada para evitar la humillación y el maltrato.

“Hay profesores que no te prestan atención cuando les pides ayuda y otros que se burlan o te mandan a callar frente a los

otros alumnos cuando quieres denunciar que te están molestando” (E2).

“Mi mamá puso la queja en la coordinación, como te dije antes; el colegio no le dio importancia a mi caso y tuvimos que esperar un tiempo para que esos muchachos se olvidaran de mí y dejaran de maltratarme” (E3).

“En primer año, el maltrato era casi a diario y si se lo decía al profesor entonces quedaba como ‘el sapo’. El grupo de los acosadores le decía al profesor: ‘Es que él interpretó mal, profesor. Solo le estábamos echando broma, él no sabe socializar’. Por eso, muchas veces prefiero no hacer nada” (E6).

La categoría sentimientos de las víctimas deriva en una serie de emociones acerca de cómo se sienten los adolescentes entrevistados al ser las víctimas del acoso escolar. Los relatos acerca de cómo enfrentan el maltrato y el miedo que estas situaciones provocan dan cuenta de sus vivencias. Llama la atención que aunque los adolescentes dicen buscar la aceptación por parte de sus pares, al mismo tiempo manifiestan su deseo de estar aislados de sus compañeros. Estos jóvenes con TEA-AF muestran serias dificultades para “ponerse en el lugar del otro” o intuir su mundo mental como fue destacado en los trabajos de Baron-Cohen (2008). La indefensión para los participantes entrevistados fue percibida como un sentimiento de falta de confianza, porque creen que no pueden conseguir la protección que necesitan a través de sus docentes o las autoridades de sus centros educativos.

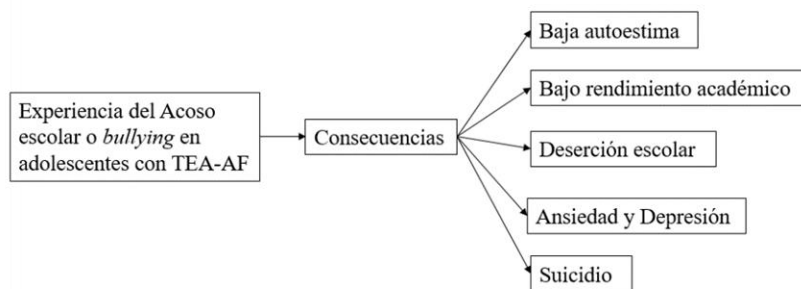


Figura 5. Categoría “Consecuencias del acoso escolar o *bullying*”

**4. Consecuencias del acoso escolar o *bullying*:** según los adolescentes entrevistados, los diferentes efectos de vivir una situación de acoso escolar han ocasionado en ellos problemas de baja autoestima, bajo rendimiento académico, deserción escolar y depresión. También, mencionan como consecuencia del acoso el suicidio cuando hacen referencia a las charlas de acoso recibidas en sus colegios y la gran cantidad de videos sobre el tema del *bullying* al que tienen acceso estos jóvenes.

**4.1 Baja autoestima:** para los jóvenes entrevistados, las consecuencias de vivir en su día a día situaciones de acoso les produce un gran malestar que al final afecta la imagen que tienen de sí mismos y en particular sobre sus aptitudes sociales.

“Antes, cuando estaba en primaria, yo me aguantaba, pero ahora me da mucha rabia conmigo mismo, porque sé que tengo que hacer algo para que paren de molestar, pero cuando llega el momento salgo corriendo y no les digo nada. Me odio a mí mismo, pero no puedo hacer nada...” (E1).

“Uhm... sientes que no vales nada, te la pasas evitando a los que te acosan porque te da temor que te peguen o te metan en problemas. Todo eso hace que bajas las notas y salgas mal en los exámenes; entonces, sigues dándole vueltas y analizando y repitiendo una y otra vez por qué has fracasado” (E3).

**4.2 Bajo rendimiento académico:** los participantes entrevistados reconocen las dificultades que han experimentado en las distintas áreas de estudio, manifestando un desinterés por aprender después de haber pasado por muchas situaciones de acoso escolar.

“... en cuanto llego al colegio me pongo como unas gringolas y no volteo ni para un lado ni para el otro, solo estoy pendiente de mis clases, cuestión de no interactuar con ellos, porque todo esto ha sido muy difícil y, para completar, bajé mucho mis notas y citaron a mi mamá por mi bajo rendimiento” (E4).

“Comencé a faltar a clase con frecuencia y me atrasé con las tareas y los exámenes. Al final, perdí el año escolar” (E5).

**4.3 Deserción escolar:** los adolescentes entrevistados expresaron que debido a la intimidación y el maltrato experimentado en las situaciones de acoso comenzaron a sentir un gran desánimo por asistir al colegio y continuar con sus rutinas académicas.

“Ya me han cambiado de cuatro colegios y es porque no me aceptaban por lo que yo soy, ellos quieren que tú seas como

ellos dicen y hagas las cosas que ellos hacen, de lo contrario la humillación y el maltrato” (E5).

“Ese primer año, en ese colegio fue muy duro, el acoso era incesante, era casi a diario, y si denunciaba alguna situación, entonces tomaban represalias, por eso comencé a aislarme y ya no quería ir a clases y después de unas semanas ya no regresé más” (E6).

**4.4 Depresión:** los adolescentes entrevistados refieren que debido a las situaciones de acoso experimentadas por ellos han cambiado sus estados de ánimo y han perdido el interés por las actividades que antes les gustaban.

“Para la persona a quien le están haciendo el *bullying* creo que lo peor es que te sientes fatal y lo que quieres es salir corriendo de ese sitio. Le he dicho a mi mamá que no quiero regresar a este colegio que me deje quedar en mi casa y no salir en mi cuarto... Hay personas que dicen que los Asperger no expresamos emociones pero eso no es verdad, cuando nos molestan o nos insultan nos ponemos tristes y lloramos como cualquier otro” (E2).

“¿Las consecuencias del *bullying*? ...bueno, creo que en su gran mayoría son psicológicas. Uno termina agarrándole miedo a todo y se quiere apartar de todos, incluso de las cosas que antes te gustaba hacer. Te deprimes y no te provoca hacer nada ni salir de tu casa” (E5).

**4.5 Suicidio:** todos los jóvenes entrevistados hacen referencia en sus relatos a los casos de suicidio como consecuencia de situaciones de acoso escolar, no son sus vivencias sino historias que les han comentado en charlas impartidas por CECODAP (Centros Comunitarios de Aprendizaje) o que han visto a través de YouTube.

“ Yo he visto por YouTube varios casos en los que los muchachos a los que le hacen *bullying*, primero se deprimen, después dejan de ir al colegio y terminan por suicidarse porque no recibieron ayuda a tiempo” (E1).

“Cuando vino el grupo de CECODAP nos hablaron mucho de prevención del *bullying* y comenzaron con un video de un joven que a la final se suicidó y la verdad que fue fuerte, muy fuerte” (E3).

En la categoría consecuencias del acoso escolar o *bullying* los informantes mencionan en sus relatos que cuando son blanco de acoso constante pueden perder la confianza en sí mismos y ellos reconocen su propia intolerancia a los fracasos ya que le dan excesiva importancia. Como cuando salen mal en un examen, ellos continúan dándole vueltas al asunto y repitiendo una y otra vez que han fracasado en esa prueba, además de ser una muestra de que algo no está bien en la construcción de su autoestima. También está relacionado con la inflexibilidad de su estilo cognitivo ampliamente tratado en la teoría de las funciones ejecutivas. Asimismo, los adolescentes refieren que la violencia expresada en el acoso escolar o *bullying* y el temor por tener que enfrentarla casi a diario en sus colegios ha afectado su rendimiento académico y, en los casos más graves, sus padres han tenido que retirarlos de esos centros educativos que no les ofrecían seguridad. Así, mencionan Martos et al. (2012) que a pesar de que los

adolescentes con TEA-AF muestren un rendimiento académico aceptable muchos de ellos deben abandonar sus colegios por sentirse incapaces de hacer frente a las presiones sociales.

Debido a la indefensión generada por el continuo hostigamiento verbal, la exclusión así como el desprecio y ridiculización que sufren los jóvenes entrevistados, ellos reconocen en sus relatos que han experimentado cambios en sus estados de ánimo y dicen “estar deprimidos”. La última consecuencia del acoso escolar o *bullying* a la que hace referencia el grupo de jóvenes con los que conversamos es el suicidio, tema muy delicado que, por fortuna, en este caso solo es tratado en forma de testimonios e imágenes de videos que indudablemente los dejaron impactados.

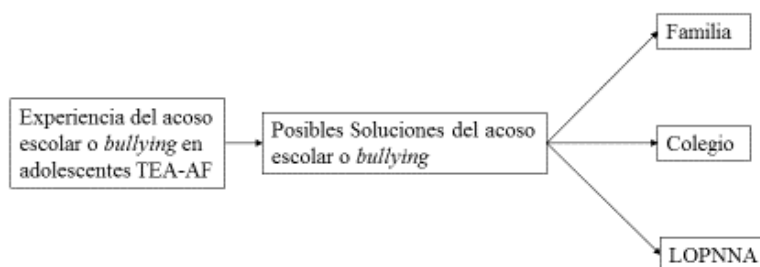


Figura 6. Categoría Posibles Soluciones

**5. Posibles soluciones para el acoso escolar o *bullying*:** los adolescentes entrevistados no dejan de lado aquello que consideran el deber ser y reconocen que es necesario hacer hincapié en las medidas a tomar para frenar y prevenir el acoso en sus colegios. Ellos



reconocen que los tres ámbitos principales en los que se debe actuar son: familia, colegio y LOPNNA.

**5.1 Familia:** los adolescentes entrevistados dan mucha importancia a las actitudes y opiniones de sus padres a la hora de enfrentar las situaciones de acoso escolar experimentadas por

“Cuando le conté a mis padres que me habían hecho *bullying*, ellos se fueron inmediatamente al colegio y hablaron con la coordinador para contarle lo que pasó y, la verdad, funcionó porque me dejaron de molestar por un tiempo” (E1).

“En el otro colegio tuve unas experiencias muy duras y no quería hablar con nadie, ni salir de mi cuarto para nada; entonces, mi mamá me llevó a la psicóloga y luego a un grupo de muchachos, como yo, que hablábamos de las cosas que nos pasaban en el colegio y en la casa” (E5).

**5.2 Colegio:** los jóvenes participantes en sus relatos dan varias sugerencias a la directiva de sus colegios ya que ellos consideran una necesidad hacer una normativa contra el acoso escolar o *bullying*.

“Creo que los directores del colegio deberían ser un poco más radicales cuando suceden esos casos, no tolerarlos simplemente y, quien maltrate a un compañero citarlo para la coordinación o expulsarlo del colegio. Otra regla debería ser que cada vez que ocurra un caso de *bullying* inmediatamente citar a los representantes de los alumnos que tuvieron el

problema y luego llamar a los chamos para que entre todos firmen un documento de compromiso. Después, deberían llamar a todos los profesores para que estén pendientes de esos alumnos y si ven cualquier cosa rara avisar a las coordinadoras o al director” (E3).

“Se deben hacer reuniones entre los profesores y directores del colegio y convocar a los padres para estar de acuerdo con las normas que se van a establecer en el colegio para evitar el *bullying*, allí debería estar bien claro cuáles son las consecuencias por agredir a un compañero. También se deberían hacer unos afiches donde salgan las reglas contra el *bullying* y ponerlos en los sitios donde se reúnen los alumnos para que los lean a diario y sepan de esas consecuencias. Otra cosa que yo pondría es un teléfono con una línea para denunciar cada vez que uno vea algo sospechoso y que no quede la llamada registrada para no meterse en problemas” (E4).

**5.3 LOPNNA:** los adolescentes entrevistados consideran de suma importancia que los directores, profesores y padres conozcan que Ley Orgánica de Protección al Niño, Niña y Adolescente (LOPNNA) que establece responsabilidad legal a los acosadores y a sus representantes.

“Debía de haber leyes más fuertes, que los padres de los acosadores tuvieran que pagar una multa o algo así. De todas maneras, está la LOPNNA. Lo que tienen que hacer es que todos la conozcan y la cumplan para ver si se le da un ‘para’ a esto” (E5).

“...no solo en el salón de clase o a nivel de grado sino en todo el colegio y a nivel general; eso es, que se aplique la LOPNNA en los casos graves y los acosadores paguen” (E6).

En la categoría de posibles soluciones del acoso escolar o *bullying* los adolescentes entrevistados dan gran importancia a su grupo familiar como las personas que le dan contención y con quien siempre pueden contar en los momentos críticos de una situación de acoso. Con respecto a sus colegios, ellos insisten en alzar la voz para solicitar cambios en los reglamentos que rigen la convivencia estudiantil y que se les permita señalar a los acosadores, aunque reconocen que debe ser un trabajo en conjunto de las autoridades del colegio, la comunidad educativa y el conocimiento de las leyes ya establecidas para ello, la LOPNNA, así conocida por ellos.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En el inicio de este trabajo se planteó como objetivo conocer las vivencias de adolescentes con TEA-AF en relación al acoso escolar o *bullying* que se da en los centros educativos de Educación Media General donde han sido integrados.

Lo vivido es entendido como las experiencias cercanas al fenómeno de acoso escolar o *bullying* que condicionan la manera de definirlo. En este sentido, observamos que cuando estos jóvenes construyen el significado de acoso reconocen varios elementos que lo conforman, que van desde concepciones generales hasta definiciones personales. Específicamente, en el presente estudio los participantes construyen el significado de acoso escolar o *bullying* a partir de diferentes atributos que combinan las experiencias de intimidación sentidas por ellos como amenazas de posible daño físico en contraste con el maltrato, que lo perciben como una agresión continuada y deliberada, particularmente cuando se refieren al maltrato verbal y relacional que, según Oñate (2007), es un comportamiento cruel que no tiene otro objeto que someter y apocar al adolescente y en definitiva atentar contra su dignidad. La construcción del significado de acoso escolar o *bullying* que varios de los participantes hicieron estuvo acorde con las definiciones mencionadas anteriormente de Olweus (2006), Garaigordobil y Oñadera (2009) y Oñate (2007).

Es importante resaltar que cuando nos aproximamos a los temas que emergieron alrededor del significado de acoso escolar, nos encontramos con la relación directa que estos jóvenes hacen del “ser diferentes” y las representaciones de acoso que tienen en su memoria, que indudablemente se acompañan de un amplio repertorio de emociones y sentimientos asociados.

En cuanto a los actores implicados en las situaciones de acoso escolar, los participantes en este estudio manejan la información teórica sobre acosadores o agresores y acosados o víctimas, sin embargo, cuando se refieren al observador o testigo no lo consideran importante lo que evidencia que desconocen la influencia decisiva sobre las situaciones de *bullying* que tienen estos actores, ya que si apoyan o animan a los agresores, o incluso si observan sin intervenir, refuerzan la agresión.

De forma espontánea, los entrevistados, a través de sus relatos, dieron respuesta a uno de los objetivos específicos planteados en el presente estudio: si los adolescentes con TEA-AF reconocen haber sido víctimas de acoso escolar. En su gran mayoría afirmaron haber sido víctimas de acoso en algún momento de su escolaridad, sin embargo, ellos reportaron que cuando estaban en primaria no eran conscientes de su rol de víctimas o malinterpretaban las situaciones de intimidación y maltrato y las percibían como una interacción social aceptable. Según Baron-Cohen (2008), los alumnos con TEA-AF presentan déficits y un cierto retraso en el desarrollo de la teoría de la mente, habilidad de los individuos para comprender y predecir la conducta de otras personas y en consecuencia sus intenciones. Es probable que debido a estos déficits en el comportamiento social los participantes, en sus primeros años escolares, mostraran menos habilidades para reconocer que eran víctimas de acoso escolar o *bullying*.

Para los jóvenes entrevistados hablar sobre las situaciones en las que fueron víctimas de acoso deriva en una serie de emociones y sentimientos; el miedo al sufrimiento, propio del dolor físico, pero también el miedo por el riesgo que corren de que las acciones de los acosadores se repitan.

Debemos destacar el sentimiento de soledad expresado por los adolescentes entrevistados y hacer mención del trabajo de investigación de Whitney, Smith y

Thompson (1994), que expone que los niños y adolescentes con NEE van a tener más probabilidad de ser victimizados debido a su dificultad para establecer relaciones interpersonales y por permanecer mucho tiempo solos en su entorno escolar.

La poca atención dada a los aspectos emocionales por parte de los docentes genera en los alumnos con TEA-AF entrevistados un sentimiento de indefensión porque creen que no van a contar con su protección en caso de ser acosados. Ellos reclaman que sus profesores les dan menos atención de la que necesitan y no son conscientes de su necesidad no solo de apoyos curriculares, sino también sociales y emocionales.

La información recabada en las entrevistas del grupo de informantes claves también responde a otro de los objetivos específicos planteados en el presente trabajo: las consecuencias del acoso escolar o *bullying*. Los adolescentes entrevistados reconocen que vivir en su día a día situaciones de acoso va a repercutir en su rendimiento académico, así como diferentes consecuencias en el ámbito emocional afectando la imagen de sí mismos y sus estados de ánimo.

A través de este estudio observamos que los adolescentes con TEA-AF no son ajenos a la realidad que viven en sus colegios, y reconocen la problemática del acoso como una cuestión que afecta a todos los que conviven en su entorno escolar y la necesidad de hacer cambios en los reglamentos que rigen la convivencia estudiantil en sus instituciones educativas.

Planteamos la necesidad de adelantar otros estudios de carácter cualitativo que nos ofrezcan parámetros de este tipo, con el fin de orientar el trabajo que se pueda realizar desde la perspectiva psicoeducativa hacia la construcción, por ejemplo, de una cultura de la prevención del acoso escolar o *bullying*.

Crear programas de prevención del acoso escolar en donde se le dé un rol protagónico a la figura de los observadores o testigos para concientizar a la población estudiantil de que todos, en nuestro colegio o liceo, somos responsables del acoso escolar o *bullying*.

Finalmente, como última consideración del presente estudio, creemos que sería interesante ampliar el análisis del acoso escolar o *bullying* a través de las nuevas tecnologías de información y de la comunicación, lo que se denomina *cyberbullying*.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aguirre, A. (1994). *Psicología de la adolescencia*. Barcelona: Editorial Boixaren Universitaria.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5ta ed.) Washington, DC: Autor.
- Arrocha, K. (2015). *Comprensión de las relaciones sociales percibidas desde los adolescentes con trastorno del espectro autista, estudiantes de secundaria, los Teques Edo. Miranda 2014-2015* (Trabajo de Grado de Especialidad no publicado). Universidad Monteávila, Caracas, Venezuela.
- Artigas, J. (2011). *Trastornos del neurodesarrollo*. Barcelona: Sociedad Española de Neurología.
- Baron-Cohen, S. (2008) *Autismo y síndrome de Asperger*. Madrid: Alianza Editorial.
- Baron-Cohen, S., Lesley, A. y Frith, U. (1985) Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21,37-46.
- Cappadocia, M., Weis, J. y Pepler, D. (2012). Bullying experiences among children and youth with Autism spectrum disorders. *Journal Autism and Developmental Disorders*, 42, 266-277.
- Coffey, A. y Atkinson. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Delgado, G. (2007, noviembre). *Violencia escolar: violencia entre pares*. (Trabajo de investigación presentado en I Congreso sobre Violencia Escolar, Almería, España
- Dubin, N. (2007). *Asperger Syndrome and Bullying. Strategies and solutions*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Garaigordobil, H., y Oñadera, J. (2009). Un análisis del acoso escolar desde la perspectiva del Género y grupo. *Ansiedad y Estrés*, 15(2-3), 193-205.



- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of grounded theory strategies for qualitative research*. New York: Aldine of Gruyter.
- Happé, F. (1994). *Introducción al autismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hirsch, L., Lowen, C. y Santorelli, D. (2012). *Bully and action plan for teachers, parents, and communities to combat the bullying crisis*. (1ra ed.). New York: Weinstein Books.
- Kelinger, F. (2002). *Investigación de comportamiento*. México D.C.: Mac Graw-Hill.
- Little, L. (2002). Middle class mothers' perceptions of peer and sibling victimization among children with Asperger's syndrome and nonverbal learning disorders. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*. 25, 43-57.
- Martínez, M. (2002). *La investigación cualitativa etnográfica en educación* (4ta ed.). México D.C.: Trillas.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Martos, J., Ayuda, R., Freire, S., González, A. y Llorente, M. (2012). *Trastorno del espectro autista de alto funcionamiento otra forma de aprender*. Madrid: CEPE.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (2006). *Bullying at school: what we know and we can do* (3ra ed.). Malden, Massachusetts: Blackwell.
- Oñate, A. y Piñuel, I. (2005). Violencia y acoso escolar en alumnos de primaria, ESO y bachiller. Informe Cisneros VII. IIEDDI. Madrid, España.
- Oñate, A. (2007). La violencia y sus manifestaciones silenciosas entre los jóvenes: estrategias preventivas. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. IIEDDI. Madrid, España.
- Perdomo, G. (2011). *La violencia en las escuelas* (1ra ed.). Caracas: Publicaciones UCAB.
- Pérez, S. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos*. Madrid: La Muralla, S.A.

- Portway, S., y Johnson, B., (2003). Asperger syndrome and the children who “don’t quite fit in”. *Early Child Development and Care*, 173 (4), 435-443.
- Riviére, A. (2002). *IDEA: inventario de espectro autista* (1ra ed.) Buenos Aires: Fundación para el Desarrollo de los Estudios Cognitivos.
- Smith, P. (2004). Bullying: recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9 (3), 98-103.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires: Paidós.
- Van Roekel, E., Scholte, R., Didden, R. (2009). Bullying among adolescents with autism spectrum disorders: prevalence and perception. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 63-85.
- Whitney, I., Smith, P.K., y Thompson, D. (1994). Bullying and children with special needs. *School Bullying: Insights and Perspectives*, 23,213-240.
- Wing, L. (2011). *El autismo en niños y adultos. Una guía para la familia* (1ra ed.).Barcelona: Paidós.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1

### GUIÓN DE ORIENTACIÓN PARA LAS ENTREVISTAS

Edad Cronológica:

Fecha de nacimiento:

Grado Académico:

Institución Educativa:

Soy estudiante de la Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo de la Universidad Monteávila y estoy realizando una investigación para dicha universidad. El objetivo de esta investigación es conocer la experiencia con respecto al *bullying* que tienen jóvenes estudiantes con Trastorno del Espectro Autista de alto nivel de funcionamiento que han sido integrados a la educación regular. La presente entrevista pretende ayudarnos a conocer cómo son las relaciones que se entablan entre jóvenes de tu edad. Es importante que sepas que nuestra conversación es completamente privada, El contenido de la misma, de mucho valor para entender este tema, sólo será utilizado y analizado por mí persona y tu nombre permanecerá en el anonimato. Nuestro propósito es propiciar espacios de información, reflexión y acción, en base a los resultados del estudio el cual estará a tu disposición.

¿Con quién vives?

¿Cómo te sientes en tu casa?

¿Cómo te llevas con la mayoría de los compañeros y compañeras del instituto?

¿Cuántos buenos amigos o amigas (de verdad) tienes?

¿Cuántas veces has estado solo en el recreo porque tus compañeros de clase no han querido estar contigo?

En el salón de clases: ¿has tenido algún problema con alguno/os de tus compañeros?, ¿son siempre los mismos?, ¿qué te hacen?, ¿alguna vez te han golpeado o dicho groserías?, ¿alguna vez te han insultado o dicho sobrenombres?

¿Qué hacen los profesores cuando se dan cuenta de una situación problemática entre

los alumnos?

¿A quién llamarías tú en caso de que te acosaran o vieras que están molestando a otro compañero?

¿Denunciarías o prefieres quedarte callado?

¿Sabes el significado de la palabra *bullying*?

¿Qué significa?

¿A quién afecta el *bullying*?, ¿Quiénes participan?, ¿tu has sido víctima de *bullying*?

¿Cuáles son algunas consecuencias del *bullying*?

¿Qué sueles hacer cuando un compañero molesta a otro?

¿No te meterías aunque veas que están maltratando a un compañero tuyo?

¿Crees que habría que solucionar este problema?

¿Qué crees que se podría hacer en el colegio para que haya calidad de educación y valores?

¿Quieres agregar algún otro comentario a la presente entrevista?

Muchas gracias por tu colaboración.